

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Pěvecké činnosti v logopedické prevenci v mateřské škole

Singing activities in the logopedic prevention in the kindergarten

Markéta Kartáková

Vedoucí práce: Mgr. Milena Kmentová

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: B MS (7531R001)

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Pěvecké činnosti v logopedické prevenci v mateřské škole vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

podpis

Děkuji tímto všem, kteří mi byli nápomocni při realizaci této bakalářské práce, zejména vedoucí práce Mgr. Mileně Kmentové za zvolené téma, cenné připomínky, trpělivost a čas.

ANOTACE

Bakalářská práce se věnuje vývoji řeči a hudebnosti předškolních dětí. Popisuje možnosti hudebních činností v logopedické prevenci. Aktualizuje slovní zásobu a obsah výukového materiálu na principech Orffovy školy v heterogenní třídě mateřské školy. Mapuje a podchycuje vliv této metody na hudební a řečové projevy dětí v předškolním věku a zjišťuje jejich rozvoj v pěveckých činnostech při práci v logopedické prevenci.

KLÍČOVÁ SLOVA

pěvecké činnosti, logopedická prevence, Orffova metoda, heterogenní třída v mateřské škole

ANNOTATION

The bachelor thesis pursues the development of the speech and the musicality of pre-school children. It describes the possibilities of musical activities in the logopedic prevention. It updates the vocabulary and the content of the educational material on the principles of Orff School in a heterogeneous kindergarten class. It maps and captures the impact of this method on the musical and speech expressions of children in pre-school age and finds out their development in singing activities while working in the logopedic prevention.

KEYWORDS

singing activities, logopedic prevention, Orff method, heterogeneous kindergarten class

1 OBSAH

1	OBSAH	4
2	ÚVOD	8
	TEORETICKÁ ČÁST.....	11
3	CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	11
3.1	Kritická období ve vývoji řeči	12
3.2	Charakteristika jednotlivých období.....	12
3.2.1	2 – 3,5 roku – nejmladší děti	13
3.2.2	3,5 – 5 let – mladší děti	16
3.2.3	5 – 7 let – starší děti	18
3.3	Komunikace dítěte předškolního věku	20
3.4	Pěvecké činnosti pro předškolní děti	20
4	LOGOPEDICKÁ PREVENCE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	24
4.1	Termín logopedická prevence v RVP PV.....	24
4.2	Pěvecké činnosti v logopedické prevenci	26
4.3	Hudba a řeč a jejich znaky	27
5	ORFFOVA ŠKOLA.....	31
5.1	Carl Orff	31
5.2	Česká Orffova škola	32
5.3	Principy Orffovy školy	33
	PRAKTICKÁ ČÁST.....	36
6	CÍLE PRÁCE.....	36

7	PŘEDPOKLADY A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	37
7.1	Předpoklady	37
7.2	Výzkumné otázky	37
8	METODIKA	38
8.1	Charakteristika experimentální skupiny	38
8.2	Pomůcky	39
8.3	Popis prováděných činností a témat	39
8.4	Předvýzkum	42
8.4.1	Hodnotící škála popisující reakce a chování dětí během hudebních činností	43
8.5	Barvy	44
8.5.1	TRAR rozcvička – Barvy	45
8.5.2	Spojení podstatného a přídavného jména – Barvy (rytmicko-melodická hra na ozvěnu)	45
8.5.3	Rondo – Barvy (spojení zmelodizovaného říkadla, rytmicko-melodické hry na ozvěnu a zmelodizované nápovědy)	46
8.6	Malý / velký	47
8.6.1	TRAR rozcvička – Malý / velký	48
8.6.2	Větší – menší – nejmenší (rytmicko-melodická deklamace – čtení podle obrázků)	48
8.6.3	Rondo – Malý / velký (spojení zmelodizovaného říkadla, rytmické hry na ozvěnu, zmelodizované nápovědy – čtení podle obrázků)	49
8.7	Sporty	50
8.7.1	TRAR rozcvička – Sporty	51

8.7.2	Spojení podstatného jména a slovesa ve větě – Sporty (rytmicko-melodická deklamace – čtení podle obrázků).....	52
8.7.3	Rondo – Sporty (spojení zmelodizovaného říkadla, rytmicko-melodické deklamace a zmelodizované nápovědy – čtení podle obrázků)	52
8.8	Metoda zúčastněného pozorování nahráváním.....	54
9	VÝSLEDKY (VLASTNÍ PRŮZKUM).....	55
9.1	TRAR rozcvička – Barvy	55
9.2	Spojení podstatného a přídavného jména – Barvy	58
9.3	Rondo – Barvy.....	61
9.4	TRAR rozcvička – Malý / velký.....	64
9.5	Větší – menší – nejmenší.....	67
9.6	Rondo – Malý / velký	70
9.7	TRAR rozcvička – Sporty	73
9.8	Spojení podstatného jména a slovesa ve větě – Sporty	76
9.9	Rondo – Sporty	79
9.10	Celkové vyhodnocení všech činností	82
10	DISKUZE.....	84
11	ZÁVĚR.....	86
12	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ.....	87
12.1	Knihy	87
12.2	Noviny a časopisy.....	89
12.3	Internetové odkazy	89
13	PŘÍLOHY.....	90
13.1	Předvýzkum	90

13.1.1	Sporthy	90
13.1.2	Zvířata	94
13.1.3	Fotografie	97
13.2	Barvy	99
13.2.1	Noty a slovní zásoba	99
13.2.2	Tabulky.....	104
13.3	Malý / velký.....	105
13.3.1	Noty a slovní zásoba	105
13.3.2	Tabulky.....	109
13.3.3	Obrázky	110
13.4	Sporthy.....	115
13.4.1	Noty a slovní zásoba	115
13.4.2	Tabulky.....	120
13.4.3	Obrázky	121
13.5	Celkové vyhodnocení všech činností	125

2 ÚVOD

*„To, čím se člověk od hovad dělí, jest rozum
a řeč (první to pro vlastní svou potřebu, druhé pro
bližní maje): protož o oboje to jednostejná péče býti
má, aby člověk jak mysl a z myslí jdoucí všech oudů
hnutí, tak i jazyk co nejvybroušenější měl.“*

(Jan Amos Komenský)

Ještě před psáním této práce jsem se ptala: Proč by měly hudební činnosti při práci v logopedické prevenci pomoci? Proč nás hudba ovlivňuje a jak je možné, že má na jedince vliv zdánlivě nepotřebná činnost, jako je zpěv a hudba? Proč lidé mají schopnost zpívat a jakou to má souvislost s řečí a s komunikací? Proč bychom měli dát přednost zrovna zpěvu, pokud chceme pracovat s dětmi v logopedické prevenci? Hledala jsem odpovědi na tyto otázky také sama pro sebe, abych jako učitelka věděla, proč jsou hudební činnosti v logopedické prevenci důležité a jaký mají význam.

Naše řeč vykazuje podobné složky jako hudba, mají k sobě totiž velmi blízko. Různé končiny země, různé národy mají své svérázné rytmické projevy, ať v tanci, v řeči, v písních. Každý člověk vnáší do přirozených rytmů své osobité variace – stačí se zadívat na svéráz chůze a zaposlouchat se do jeho mluvy (Viskupová 1972). Hudba tedy může být dobrým nástrojem a pomocí při prevenci i nápravě různých vad řeči, neboť nás uvolňuje a blahodárně působí na dítě i dospělého. Hudba apeluje bezprostředně na vnitřní, zejména citový život, zniterňuje rytmus tělesného pohybu a spíná jej důvěrněji s naším duševním prožíváním (Viskupová 1972).

S pomocí hudby, písniček a různých zmelodizovaných motivů můžeme zdánlivě neřešitelné problémy související s řečí překonat. Jihlavská učitelka a logopedická asistentka v mateřských školách Vlastimila Kazdová (2014), která má více než 40 let praxe, říká, že dříve nemohla najít mezi šestiletými romskými dětmi děti s řečovou vadou. Soudí, že Romové v rodinách hodně zpívali a považuje za rozhodující, zda jsou rodiče ochotni se „snížit“ k tomu, že si s dítětem zazpívají.

Kromě kladného vlivu na vývoj řeči rozvíjí hudba rovněž intuici a určitý cit pro věci, které jedinec může potřebovat pro svůj budoucí život. Zpěv také vyjadřuje hlubší roviny než

řeč. Melodie nás citově zasáhne, i když nepoužívá slova. Používáním hudebních činností v logopedické prevenci se tak dítě rozvíjí nejen po stránce řečové, ale i v dalších složkách své osobnosti. Hudba a zpěv jsou tedy pro nás důležitější, než si myslíme. Řeč a hudba jsou totiž prvky, které se navzájem mohou doplňovat a pomáhat si.

Vraťme se ke slovům Jana Amose Komenského, který již ve své době mluvil o principech, jež i dnes považujeme za nejlepší: „Podobné jest, což se o poezí (jenž jest umění řeč do veršů vážící a jako faldující) říci můž: že počátek ji hned za počátkem řeči jde: protože dítě jak slovům rozuměti začíná, hned se v harmonii a rytmech kochati začíná“ (Komenský 1992, s. 96). V třetím a čtvrtém roku dobré by bylo, aby takových rytmů přiděláno bylo, kterýchž by chůvy jako ze hry přednášely, nejen k chlácholení jich, ale také aby jim v paměti uváznuoc, napotom se hoditi mohly“ (Komenský 1992, s. 96 – 97).

Děti dnes často zůstávají do šesti roků bez odborné logopedické péče a problém pak přijde ve škole. Prvňáček by měl totiž správně mluvit, protože logopedická péče až v první třídě pro něj znamená obrovskou zátěž navíc. Proto by dítě mělo mít většinu logopedické práce v šesti letech už za sebou. Dnes odhadem 70 – 80 % dětí při nástupu do první třídy nemá správnou nejenom výslovnost, ale špatně se vyjadřuje ve větách a nemá správné gramatické tvary slov. Běžným logopedickým problémům by se proto mělo předcházet prevencí (Kazdová 2014).

V přípravě logopedické prevence pro děti předškolního věku můžeme vycházet z pěveckých činností například aktualizací Orffovy školy od Hurníka a Ebena. Vynikající hudebník, zpěvák, skladatel a pedagog Pavel Jurkovič, osobní žák Carla Orffa, sehrál důležitou roli při zavádění principů jeho Schulwerku do české hudební výchovy. Na plánovanou novou edici České Orffovy školy mu nebylo dopřáno času, jak vyplývá z dopisu Jana Prchala zaslaného kolegům krátce po úmrtí Pavla Jurkoviče.

„Pan Učitel s velkým U věřil, že v každé dětské dušičce je kousek místa pro krásu, kterou je třeba pěstovat, aby z ní mohlo vzejít něco ušlechtilého, a věděl, že pohlazení je lepší nežli šťouchnutí a povzbuzení je lepší nežli výčitka“, tak vzpomíná Lenka Pospíšilová, která stejně jako ostatní vzpomínající působí v České Orffově společnosti (Těthalová, 2015).

Principy Orffovy školy se věnují nejelementárnějším prvkům, které můžeme pro děti při práci v logopedické prevenci využít rozličným způsobem. A díky tomu můžeme u dětí rozvíjet řeč a rozšiřovat slovní zásobu.

Pokud chceme lépe porozumět tomu, jak rozvíjet řeč u dítěte předškolního věku v mateřských školách, musíme nejprve vědět a lépe porozumět tomu, co se v předškolním věku s dítětem děje a jak vůbec po stránce jazyka můžeme dítě ovlivňovat a motivovat.

Protože se v heterogenní třídě setkáváme s dětmi od dvou do sedmi let a rozdíl v myšlení a řeči je velký, je dobré si pro každou věkovou skupinu uvědomit, co konkrétně se s myšlením a s řečí v těchto rozdílných obdobích děje.

TEORETICKÁ ČÁST

3 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

U dítěte v předškolním věku díky přetrvávající jednotě „Já a svět“ výrazně dominuje rozmach živé fantazie, která je nespoutaná dosud žádnými schematizovanými principy racionální logiky (Čačka 2002).

V průběhu kojeneckého věku se vytvářejí základní psychické, nervové, sluchové a hlasové předpoklady k pozdějšímu vývoji řeči (Kuric 1963). „Dítě si současně dříve než jednotlivá slova také osvojilo typickou intonaci lidské řeči – mezi 10. a 11. měsícem začíná pronášet krátké „větíčky“, které nemají dosud sice žádný konkrétní význam, ale mají zcela jednoznačnou formu sdělení, otázky či rozkazu (rytmem a melodií řeči)“ (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 74-75). „Vývoj mateřského jazyka je vždy beze zbytku podmíněn prostředím, v němž dítě vyrůstá a jehož řeč může napodobovat. Ve čtvrtém čtvrtletí prvního roku začíná dítě některým řečovým projevům dospělých i rozumět“ (Kuric 1963, s. 35). „Už koncem prvního roku dává dítě najevo porozumění řeči tím, že vykonává nějakou jednoduchou reakci na výzvu („udělej paci-paci“, „pápá“), ale také na zákaz („ne-ne“) doprovázený příslušným gestem nebo mimikou. „Rozumí“ už i názvům několika běžných předmětů a vyhledává je na pokyn očima („kde je tik-tak“, „kde máš boty“). Také vlastní první slůvka se u mnoha dětí objevují na konci prvního roku života, ale je to zprvu jen několik málo výrazů jakéhosi dětského žargonu – hantýrky, které rozumí jen rodiče a která má zpravidla velmi neurčitý význam nějakého globálního přání“ (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 73). Kolem druhého roku pak dítě používá asi 50 srozumitelných slov (Holmanová 2003). „Teprve ve druhé polovině druhého roku života dochází však u většiny dětí k radikálnímu pokroku i ve vývoji mluvené řeči. Nyní začíná dítě opravdu chápat symbolický význam slov – mnohem většímu počtu slov rozumí a také jich začíná mnohem více užívat“ (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 75). Předškolní věk je tedy pro dítě zásadní. Je to období, ve kterém dochází k obrovskému rozvoji komunikačních kompetencí (Bytešníková 2012). Kolem čtvrtého roku používá dítě již 800 – 1500 slov (Holmanová 2003).

3.1 Kritická období ve vývoji řeči

Ve vývoji řeči dítěte existují kritická období, jimž musí být věnována dostatečná pozornost:

- šestý až osmý měsíc života,
- období kolem třetího roku života,
- doba nástupu do mateřské školy,
- období zahájení školní docházky (Bytešníková 2012).

Zajímavé je, že spousta dětí nastupuje do mateřské školky právě v období kolem třetího roku. Ve zmíněném období jsou totiž na dítě kladeny poměrně velké nároky týkající se verbálních i nonverbálních oblastí. Současně však dítě v tomto období většinou prochází i tzv. stadiem vzdoru, postupného sebeuvědomování, často doprovázeného psychickou labilitou. To vše se může promítat i do řečového projevu (Bytešníková 2012). „Ze zkušenosti víme, že strach, či dlouhodobý stres „usedají do každé buňky“ našeho těla. V důsledku svalové tenze se tělo „zavírá“, dechová funkce je omezená, kyslíkový deficit v organismu dále prohlubuje stav úzkosti. Nedojde-li „ke zpracování celé situace v naší mysli a těle“, psychické a tělesné napětí přetrvává, ačkoli stresová situace již pominula“ (Tichá 2014, s. 84).

Okolo třetího roku dítěte tak vzniká rozpor mezi kapacitou a požadavky u dětí, které nastoupí zároveň i do mateřské školky. Jedná-li se o citlivější jedince, mohou se u těchto dětí vyskytnout různé obtíže v oblasti komunikace. Také se může stát, že dítě nekomunikuje s pedagogy či s vrstevníky. Je proto velmi důležité u dítěte eliminovat veškerá rizika vývoje řeči tak, aby jeho řečový vývoj byl intaktní a bez jakýchkoliv překážek (Bytešníková 2012).

3.2 Charakteristika jednotlivých období

Naší mateřskou školu navštěvují děti od dvou do sedmi let. V heterogenní třídě byly tedy děti rozčleněny podle věku do následujících skupin:

- 2 – 3,5 roku – nejmladší děti,
- 3,5 – 5 let – mladší děti,
- 5 – 7 let – starší děti.

Holmanová (2003) popsala podrobně, co dítě v kterém období dokáže z hlediska normálního vývoje a vývoje řeči. Zde jsou vybrány pouze ty zásadní znaky, které přímo souvisejí s problematikou komunikace. Dále ty znaky, jejichž znalost je pro pedagoga

důležitá, pokud připravuje program pěveckých činností v logopedické prevenci pro děti od dvou do sedmi let.

3.2.1 2 – 3,5 roku – nejmladší děti

Rozvoj řeči u dítěte probíhá v interakci s rozvojem poznávacích procesů. Jazyk je znakový systém, který slouží jako prostředek poznávání. Na počátku vývoje řeči užívají děti mnohá slova nepřesně. Buď ještě neznají správný výraz pro označení známé skutečnosti, nebo naopak znají určité slovo, ale nevědí, jaký má význam (Vágnerová 2007).

Nemluvit neznamena nerozumět, to je možné dokonce i bez schopnosti verbálního projevu a naopak. Myšlení totiž není totožné s řečí. Jejich vývoj probíhá odlišně, nemohou se tedy vzájemně nahradit (Čačka 2002). Základem myšlení dítěte od počátku druhého roku života věku je smyslová zkušenost. Dítě vnímá okolní skutečnost, a čím více z ní dokáže zachytit, tím ji lépe chápe. Do jaké míry odrážejí jeho pojmy skutečnost, závisí především na tom, jak dítě na základě vlastní bezprostřední zkušenosti vnikne do skutečnosti a jak dokáže postihnout její vztahy a souvislosti (Kuric 1963). Podle Václava Příhody (1963) patří k základním znakům dětské psychiky dítěte v předškolním věku také konkretizmus. V něm splývá myšlenka a věc v jedno. Dítě vidí každý předmět tak, jak je zvyklé ho vnímat. Tato vlastnost je typická hlavně pro období prvního dětství. Od tří let se s ní již nesetkáváme (Kodejška 2002).

Řeč byla od počátku vývoje dítěte především prostředkem kontaktu a komunikace. S rozšiřujícím se obsahem činností se zvětšuje i počet sloves a přídavných jmen. Vyskytují se však i nedostatky výslovnosti. Např. šišlání a ráčkování jsou v tomto období ještě zcela běžné (Čačka 2002). Mezi druhým a třetím rokem si děti osvojují základy gramatiky. Jejich první verbální projevy jsou agramatické, i syntaktická složka řeči se vyvíjí dost pomalu. Zdá se, že pro batolata je důležitější obsah než forma sdělení. Teprve v polovině třetího roku začínají užívat plurál, časovat, skloňovat apod. Starší batolata mluví už ve větách, i když ještě s občasnými gramatickými nepřesnostmi. Děti v tomto věku dovedou už vyjádřit, co potřebují, a domluví se s lidmi ve svém okolí (Vágnerová 2007).

V hudebním projevu zaznamenáváme, že mnohé dítě v období staršího batolete, dokáže již relativně čistě a rytmicky správně zpívat jednoduché písně a nachází i zalíbení v tzv. pěveckých hrách. Dítě rádo doprovází svůj zpěv hrou na tělo nebo na orffovské hudební

nástroje. V elementárním smyslu začíná tak pohybově reagovat na základní hudebně výrazové prostředky (rytmus, pulzace, metrum, dynamika; Kodejška 2002).

Dítě dva až tři roky

Normální vývoj

- Ukazuje na obrázku známé předměty a děje.
- Dokáže identifikovat předměty, když mu bylo řečeno, k čemu se používají.
- Rozumí tázacím zájmenům „co“ a „kde“. Rozumí záporům „ne, nemohu, neudělám“.
- Rádo poslouchá jednoduché příběhy a žádá o jejich opakování.
- Spojuje slova svého slovníku do dvouslovných vět.
- Uvádí jméno a příjmení.
- Klade otázky typu: „Co?“ a „Kde?“
- Vyslovuje negativní výroky. Např.: „Nemůžu to otevřít.“
- Reaguje na prosté pokyny: „Dej mi míč a vlak. Vezmi si boty a ponožky.“
- Vybírá si a dívá se na obrázkové knihy, pojmenovává zobrazené předměty a identifikuje různé předměty na jednom obrázku.
- Řadí předměty, které k sobě patří: vidlička a nůž, boty a ponožky.
- Poznává se v zrcadle a označuje se vlastním jménem.
- Účastní se jednoduchých skupinových aktivit (např. zpívá, tleská, tančí).
- Zná identitu pohlaví.

Vývoj řeči

- Řeč je ze 70% srozumitelná.
- Rozumí 500 slovům.
- Provádí dva příkazy, které jsou ve vzájemném vztahu.
- Rozvíjí pojmy „jeden“, „všechno“.
- Používá asi 200 srozumitelných slov.
- Odpovídá na otázky „Kde?“ a „Kdo?“
- Odpovídá na otázky, co dítě nebo někdo jiný dělá (Holmanová 2003).

Dítě tři až čtyři roky

Tříleté děti začínají používat souvětí. Jejich oblíbenou činností je také hra s řečí. Děti v tomto období s novou dovedností různým způsobem experimentují a tak ji také rozvíjejí

(Vágnerová 2007). „Tříleté dítě už má poměrně dobře vyvinutou řeč, která mu stačí na nejzákladnější běžný kontakt s okolím“ (Kuric 1963, s. 43).

„Výslovnost tříletého dítěte je většinou ještě hodně nedokonalá, mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo je vyslovuje nepřesně“ (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 88).

„Kolem 4. roku je dítě přibližně v takovém stadiu vývoje poznání, že se okolní svět odráží v jeho vědomí v podobě izolovaných představ, které spolu ještě pevněji nesouvisejí. Dítě má už určité poměrně obecné představy o jednotlivých předmětech“ (Kuric 1963, s. 44).

„Tříleté dítě zpravidla umí nějaké říkanky a jejich počet se pak dále rozrůstá. V této době dítě hodně a rádo povídá, i když je často samo sobě jediným posluchačem“ (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 88 – 89).

Normální vývoj

- Začíná rozumět větám zahrnujícím pojmy času, např. „Zítra jdeme do zoologické zahrady.“
- Rozeznává srovnání velikosti jako velký a větší.
- Rozumí vztahům vyjádřeným větami: „Jestliže budeš hodný, pak...“ nebo: „Protože jsi zlobil, tak...“
- Rozumí, jestliže se řekne: „A teď si budeme hrát na...“
- Hovoří ve větách ze tří nebo více slov, které mají formu podmět + přísudek: „Vidím míč.“ Nebo podmět + přísudek + příslovečné určení místa: „Tatínek sedí na židli.“
- Hovoří o minulých zkušenostech. Používá minulý čas u sloves.
- Používá správně tvary podstatných jmen k označení množného čísla.
- Mluví o sobě s použitím zájmen „já“ nebo „mně“.
- Opakuje alespoň jedno dětské říkadlo a dokáže zazpívat písničku.
- Řeč je srozumitelná cizincům, avšak dítě dosud dělá chyby.
- Poznává a srovnává šest barev.
- Klade zjišťovací otázky „Proč?“ a „Jak?“ a vyžaduje prostou odpověď.
- Zná vlastní věk. Zná své příjmení.
- Dovede stručně říci, co dělá.
- Má krátkou délku pozornosti. Učí se pozorováním a napodobováním dospělých, pokyny dospělých a vysvětlováním. Velice snadno se rozptýlí.
- Dokáže zařazovat předměty do skupin, kam patří (např. nábytek do pokojíčku, nádobí do kuchyně) a určovat části celku (např. části těla).

- Začíná si uvědomovat minulost a přítomnost (např. „Včera jsme šli do parku.“ a „Dnes jdeme do parku.“).
- Interaktivně se zapojuje do hry s jinými dětmi.
- Při hře vede dialog s dospělými.
- Počátek dramatické hry, hraje celé scény (např. cestování, hraní na dům, předstírání, že jsme zvířaty).

Vývoj řeči

- Dítě zvládlo b, p, m, v, h.
- Dítě používá často a správně l, š, j.
- Dítě používá k, g, t, d, n, s, r, avšak někdy je ještě plně neovládá.
- Řeč se stává srozumitelnou.
- Dítě rozumí 1200 slovům.
- Reaguje na příkazy zahrnující dvě akce nebo dva předměty.
- Používá asi 800 slov.
- Začíná pokládat otázky.
- Doplnuje poslední slovo věty, např. „Králík jí... mrkev“ (Holmanová 2003).

3.2.2 3,5 – 5 let – mladší děti

Předškolní dítě ještě nemyslí, jak mluví. Děti v tomto období si s řečí často jen hrají a mnohdy pak mluví, jen aby mluvily (Čačka 2002). „Velmi významné období ve vývoji poznání dítěte nastává kolem 4. – 5. roku. V tomto věku se objeví intenzivní poznávací zájmy, projevované navenek velkým množstvím otázek, které dítě klade dospělým, aby od nich získalo vysvětlení různých jevů“ (Kuric 1963, s. 44). „Na základě poznání těchto souvislostí začíná dítě ve 4. – 5. roce okolní skutečnost také hodnotit a třídit“ (Kuric 1963, s. 44).

„Během čtvrtého a pátého roku se většina dětí zdokonalí natolik, že dětská „patlavost“ vymizí už před začátkem školní docházky buď zcela, nebo zůstává jen v rudimentech, které se ještě během prvního roku školní docházky spontánně či s malou logopedickou pomocí upraví“ (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 88).

Myšlení dítěte je v tomto období omezeno konkretizmem a synkretickým nazíráním na svět. Nedokáže zobecňovat. Významné jsou pro dítě hry tvořivého charakteru. Pokud jsou motivovány se zřetelem k úrovni mentální vyspělosti dítěte, přinášejí kromě rozvoje

schopností v různých uměleckých oborech i morálně etické hodnoty do utvářející se osobnosti dítěte (Kodejška 2002).

Můžeme vést děti od zpěvu kolektivního k sólovému nejenom ve dvoudobém taktu, ale rovněž v taktu třídobém. U dětí v tomto období je také vhodné zaměřit se na propojování zpěvu písni s ostatními hudebními i mimohudebními činnostmi (Kodejška 2002).

Dítě čtyři až pět let

Normální vývoj

- Dokáže napsat několik velkých tiskacích písmen.
- Splní tři navzájem nenavazující příkazy ve správném pořadí.
- Rozumí komparativům jako „hezký“, „hezčí“, „nejhezčí“.
- Poslouchá dlouhé příběhy, avšak často ještě špatně interpretuje skutečnosti.
- Začleňuje verbální pokyny do herních aktivit.
- Rozumí návaznosti událostí, které jsou mu vyprávěny (např. „Nejprve musíme jít do obchodu, koupíme vajíčka a tvaroh, pak uděláme těsto, upečeme koláč a zítra ho budeme jíst.“).
- Klade otázky typu: „Kdy?“, „Jak?“ a „Proč?“
- Používá slovesa jako „moci“, „chtít“, „muset“, „mělo by se“.
- Tvoří rozvitě věty, např.: „Mám rád banány, pomeranče i jablka, ale nejraději mám čokoládu.“
- Hovoří o příčině používáním slova: „protože“ a „tak“.
- Vypráví obsah příběhu, ale někdy plete některé skutečnosti.
- Hraje si se slovy: vytváří si vlastní rýmující se slova, říká nebo vytváří slova, která mají podobné zvuky.
- Pojmenuje čtyři až šest barev a ukáže je ve svém okolí.
- Řadí obrázky do tematických skupin, např. „bota – ponožka – noha“ nebo „jablko – pomeranč – banán“.
- Dokáže pojmenovat nebo srovnat nakreslené části s vlastním tělem.
- Kreslí, pojmenovává a popisuje rozpoznatelné obrázky (Holmanová 2003).

Vývoj řeči

- Rozumí 1500-2000 slovům.
- Rozpoznává velké množství barev.

- Používá 800 – 1500 slov.
- Vyjadřuje jednoduché analogie.
- Odpovídá na otázky „Kolik? „Jak dlouho?“ (ne vždy správně).
- Vypráví příběhy a mísí přitom skutečné a nesmyslné události.
- Vede dlouhé konverzace.
- Odpovídá na otázky: „Co kdyby...?“
- Ptá se „Jak?“, někdy klade otázky „Proč?“ a „Kdy?“
- Běžně používá první osobu jednotného čísla („já mám“).
- Používá třetí osobu jednotného čísla.
- Používá přítomný čas.
- Používá mnoho zkomolenin.
- Používá zájmeno – „on, ona, já, ty, mne, můj“.
- Objevují se zvrtná zájmena.
- Často používá „já sám“.
- Objevuje se minulý čas – „byl“, „byli“ (Holmanová 2003).

3.2.3 5 – 7 let – starší děti

„Další stupeň ve vývoji poznání dosahuje dítě kolem 6. roku. Na základě přesnější diferenciaci, hlubší analýzy, důkladnějšího srovnání i větší schopnosti abstrahovat a zevšeobecňovat začíná chápat správné souvislosti věcí a jevů a podle nich je třídí. Tím se stávají i jeho pojmy přesnějšími a správnějšími“ (Kuric 1963, s. 45). „Důležitý pokrok dítěte v předškolním období je však také v tom, že nerozšiřuje pouze svou slovní zásobu a znalost gramatických pravidel, ale začíná také účinně užívat řeči k regulaci svého chování“ (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 89).

„Dítě se dokáže již lépe společensky projevat a některé vlastní názory vyjadřuje slovně, výtvarně, pohybově nebo hudebně. Proto v předškolním období mají největší estetickou a etickou hodnotu výchovné projekty vytvořené prostřednictvím elementárních uměleckých i mimouměleckých činností“ (Kodejška 2002, s. 53).

Z hlediska celkového rozvoje hudebnosti je u dětí v tomto věku velmi užitečné korigovat jejich hlasový projev pomocí grafických náznaků pohybu melodie, například pomocí různých stupínků, obrázků na linkách apod. Tím se mohutně rozvíjí jejich hudební představivost (Kodejška 2002).

Normální vývoj

- Opíše křestní jméno, které mu někdo předepsal, opíše číslovky „1 – 5“.
- Dovede převyprávět příběh z obrázkové knihy s přijatelnou přesností.
- Pojmenovává některá písmena a číslovky.
- Zvládá základní početní úkony do deseti.
- Třídí objekty podle jednoduché charakteristiky, např. podle barvy, tvaru nebo velikosti, je-li rozdíl zjevný.
- Dokáže se soustředit déle, učí se pozorováním a posloucháním dospělých, stejně tak jako prostřednictvím vlastního zkoumání.
- Začíná používat přesné časové pojmy „zítra“ a „včera“.
- Časové pojmy se rozšiřují. Dítě je schopno hovořit o včerejšku i o tom, co se stane zítra.
- Prodlužuje se délka pozornosti. Dítě se učí prostřednictvím pokynů dospělého. Jestliže ho činnost zaujme, nedá se rozptýlit.
- Pojmy se rozšiřují stejně tak, jako pochopení, proč se věci dějí; pojem času se rozšiřuje na pochopení budoucnosti, např. „Vánoce přijdou za dva týdny.“
- Je již málo zjevných rozdílů mezi gramatikou dítěte a gramatikou dospělého.
- V řeči se nevyskytují téměř žádné agramatismy.
- Umí se vhodně podílet na konverzaci.
- Poskytuje a přijímá informace.
- Dobře komunikuje s rodinou, přáteli i cizinci.
- Účastní se společných her s jinými dětmi – smysl pro skupinové rozhodování, přiřazování rolí a pro fair play (Holmanová 2003).

Otázka ukončení vývoje řeči je stále diskutována. Pokud přihlídneme i k formální stránce, což je např. správná výslovnost, musíme tuto hranici posunout až k pátému a šestému roku věku dítěte (Jedlička 2003).

Je jasné, že existují velké rozdíly mezi dětmi i v mnou nadefinovaných skupinách. Domnívám se však, že z důvodu přípravy programu logopedické prevence v pěveckých činnostech je dobré mít jistý přehled o tom, co dítě v každém období dokáže. Některé činnosti nemůžeme po dětech chtít, pokud na to ještě nejsou zralé. A také je dobré pro rozbor práce a zpětnou reflexi vědět, co jsme u dětí v kterém období rozvíjeli, zda bylo možné to vůbec rozvinout, jaké jsou jejich pokroky atd.

3.3 Komunikace dítěte předškolního věku

„Komunikace významně ovlivňuje rozvoj osobnosti, je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vzájemných vztahů“ (Klenková 2006, s. 25). „Jazyk je soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky“ (Klenková 2006, s. 27). Podle jedné teorie probíhá osvojování jazyka na genetickém (biologickém) základě, což znamená, že každý jedinec přichází na svět s vrozenou schopností naučit se jazyk. Tato schopnost je univerzální. Souběžně s tím jiná, věrohodnější teorie objasňuje, že rozhodující pro řečový vývoj dítěte je, že jedinec má od narození schopnost vnímat řeč, která jej obklopuje, umí postupně tuto řeč napodobovat. Tím se učí a získává komunikační zkušenosti (Průcha, Kořátková 2013). Současná věda dospívá k pojetí, že tyto dvě protichůdné teorie se vzájemně nevylučují, nýbrž doplňují, neboť ve skutečnosti působí u dětí souběžně (Průcha, Kořátková 2013).

Velký význam v rozvíjení řeči má mateřská škola. Zde se setkáváme s dětmi, které se někdy od sebe značně liší nejen svými individuálními zvláštnostmi a chováním, nýbrž také dosaženým stupněm vývoje řeči. Musíme si uvědomit, že řeč se nevyvíjí u všech dětí stejně rychle. Mezi dětmi jsou rozdíly již podle pohlaví. Děvčátka mluví obvykle dříve a vyslovují obratněji a lépe. Učitelka stojí před poměrně obtížným úkolem tyto rozdíly vyrovnat po stránce kvality i kvantity, např. rozvíjením slovní zásoby dětí, zdokonalováním gramatické správnosti dětských mluvních projevů, rozvojem souvislého vyjadřování, spisovné výslovnosti atd. (Pavlová – Zahálková a kol. 1976)

„Při obohacování dětského slovníku vždy musí vychovatelé ať v rodině, či ve škole používat názornosti, ukázat předmět nebo jeho obraz, vysvětlit jeho účel, přirovnat k něčemu známému a opřít se o představy a pojmy, které jsou dětem již běžné“ (Pavlová – Zahálková 1976, s. 60). K tomu nám mohou pomoci různé obrázky, leporela nebo loutky, které dětem předkládáme. Můžeme využít knihy i materiály, které s tématem souvisí.

3.4 Pěvecké činnosti pro předškolní děti

„Zpěv je v mateřské škole základní hudební činností, která rozvíjí klíčové hudební schopnosti, formuje emocionální vztah k písni, hudbě a okolnímu světu“ (Kodejška 2002,

s. 44). Pěvecké činnosti pro předškolní děti se samozřejmě vzájemně prolínají s ostatními hudebními činnostmi a jsou spolu v úzkém vztahu.

„Pro rozvoj tvořivosti u dětí všech věkových kategorií má velký význam rytmizace a melodizace nejrozličnějších říkadel a smysluplné propojování hudebních projevů s ostatními muzickými činnostmi“ (Kodejška 2002, s. 45). „Učitelky by měly vybírat k nácvičce vhodné písničky, jež budou přiměřené technické vyspělosti dětského hlasu i mentální úrovni dítěte“ (Kodejška 2002, s. 45).

V hudebních činnostech pro předškolní děti je třeba správně postupovat. Vhodné pěvecké činnosti uvádějí např. Tichá (2009), Kodejška (2002) či Sroka.

Rozsah dětského hlasu

Rozsah dětského hlasu se rozvíjí s věkem, ovšem ne automaticky. Záleží na možnostech zpívat a na motivaci ke zpěvu. Běžně to vidíme na dětech ze školek a z nižších tříd základních škol. Obvykle tvoří třída takovýto obrázek:

- většina dětí s rozsahem 3 – 6 tónů (v rodině se nezpívá),
- několik dětí s rozsahem 8 – 10 tónů (někdy se zpívá),
- ojediněle děti s rozsahem 2 oktávy (zpěvné prostředí; Sroka).

„Rozsah dětského hlasu závisí na věku a rozezpívanosti (tj. pěvecké aktivitě) dítěte i na jeho individuálních hlasových, tělesných a psychických dispozicích“ (Tichá 2009, s. 21).

Dětský hlas je v raném období ještě velmi tvárný, ale také křehký a snadno zranitelný. Celý hlasový orgán se teprve postupně vyvíjí. Dítě má podstatně kratší hlasivky než dospělý, má také menší rezonanční dutiny a všechny hrtanové svaly nejsou ještě v plné funkci. Hlas dítěte v předškolním období má proto malý rozsah a je slabý (Zezula, Janovská a kol. 1990).

Tyto informace jsou důležité i pro práci v heterogenní třídě. Je tedy nutné pěvecké hudební činnosti připravovat tak, aby nedocházelo k přepínání hlasivek, a zároveň je třeba přizpůsobit se malým tónovým rozsahům dětí.

Tichá (2009) orientačně uvádí následující rozsah dětského hlasu:

- kojenci a děti do tří let: g1 – c2,
- předškolní věk: f1 – e2.

Naproti tomu Sroka varuje, že malé tónové rozsahy dětí se nekryjí. Zpravidla není vůbec možné se všemi zazpívat tutéž písničku, byť s malým rozsahem. Nebezpečné je tak nutit všechny děti zpívat ve výšce konkrétního notového zápisu.

Zpěvní hlas tříletého dítěte mívá přibližně rozsah tercie, která leží v rozmezí mezi d1 – a1. Čtyřleté děti mívají rozsah do sexty, ležící v rozmezí mezi c1 – c2. Do šesti let věku dítěte se hlas rozvíjí až na septimu, někdy i oktávu. Pro sjednocení hlasové polohy u dětí je nejvhodnější výchozí poloha d1 – a1 (Zezula, Janovská a kol. 1990).

Kodejška (2002) uvádí, že nejmladší děti zpívají nejlépe v rozsahu tercie až kvarty. Čtyřleté a pětileté děti mohou zpívat písně v intervalovém rozsahu kvinty až sexty. Pětileté a šestileté děti mohou dokázat při vhodném hudebním vývoji intonačně a rytmicky správně zazpívat i písně s rozsahem větším než je sexta, dokonce i v rozsahu oktávy.

Držení těla a hlavy při zpěvu

Zpívat znamená dobře dýchat. Dobrý dech předpokládá správné držení těla. Při hudebních činnostech bychom měli využívat správný pěvecký postoj, pěvecký sed a nebo klek na patách (Tichá 2009).

„Pěvecký postoj: Stojíme mírně rozkročení, chodidla plně opřená, jako by vrůstala do podložky, váhu těla máme rozloženou do obou nohou, pociťujeme ji spíše vpředu, nikoli na patách (jako bychom chtěli vykročit, něco říci), hrudní kost je mírně vypjatá, ramena jsou uvolněná, ruce spuštěny volně podle těla, vzpřímená hlava „balancuje“ na mírně protažené šíji, duševní pohodu vyjadřuje přirozený výraz obličeje“ (Tichá, 2009 s. 78).

„Pěvecký sed: Sedíme na kraji židličky, chodidla opřená celou plochou o zem jsou mírně předsunuta (podkolení svírá úhel větší než 90 stupňů), kolena od sebe asi na šíři ramen (přirozeně se tak zpevní podbřišek), záda elasticky vzpřímená, jakoby vytažená z pasu, volná široká ramena směřují dolů a mírně dozadu (ploché lopatky pružně směřují k sobě), pokrčené ruce leží volně v klíně (nikoli na kolenou – to je napětí!), hlava volně balancuje s pocitem mírné opory v zátylku“ (Tichá 2009, s. 78).

„Klek na patách: S malými dětmi pracujeme často na koberci, v tom případě je optimální klek na patách. Správné držení těla při něm podpoří mírně roztažená kolena. Jejich oddálení „zapojí“ svaly podbřišku. Zpevněné spodní břišní svaly vzpřímí záda. Zároveň dojde k uvolnění spodních žeber v oblasti žaludku – „otevře“ se cesta dechu k bránici“ (Tichá 2009, s. 78).

Polohy při zpěvu můžeme střídat. Děti buď sedí, nebo stojí. Zpěv vstojе může vystřídat sezení vkleče na patách. Držení těla by mělo být přirozené, uvolněné. Děti by se neměly při zpěvu tísnit a měly by mít kolem sebe dostatek místa. Učitelka by měla sedět nebo

stát tak, aby směrem k ní děti nezvedaly hlavu. Tím by totiž vzniklo nesprávné postavení hrtanu, což vede ke krčnímu tónu (Zezula, Janovská a kol. 1990).

Učitelka by měla kontrolovat děti pohledem. Neupozorňuje příkazem, ale může použít některé ze cvičení, které uvádí Tichá (2009).

Dech

„Dech úzce souvisí s psychickým rozpoložením. Zvýšený výskyt lapání po dechu se dá vypořádat u úzkostných a neurotických dětí a také při vzrušení, přílišném úsilí, tedy při porušení vnitřního klidu, vnitřní harmonie“ (Tichá 2009, s. 89). Při hudebních činnostech vycházíme z přirozené dechové funkce. Při jejím prohlubování využíváme vztahů, které se uplatňují mezi dechem a polohou (pohybem) těla (Tichá 2009).

Zpozoruje-li učitelka, že některé děti zvedají při nádechu ramena, taktně je může upozornit a opravit, že při „čichání“ se pohne břicho směrem dopředu. Děti se pak soustředí na břicho a přestanou zvedat ramena (Zezula, Janovská a kol. 1990).

„Při práci s dechem platí zásada, že méně je někdy více. Zpočátku navozujeme jen malé dechové impulzy. Nároky stupňujeme, až když je prožitek svalové rovnováhy a tělové pružnosti vypěstován v průběhu celého dechového cyklu (tj. výdech – klid – nádech – okamžik klidu – výdech). Nikdy však nejdeme do krajnosti! Dech musí vždy volně plynout“ (Tichá 2009, s. 90 – 91).

Uvolnění artikulačního aparátu a uvolnění a pohotovost jazyka

Zřetelná výslovnost a pěvecká technika spolu těsně souvisejí. Volbou hlásek a jejich řazením lze cvičit dech i znění tónu. Vhodným spojením hlásek se procvičí nejen mluvidla a pružnost dechových svalů, ale zároveň se aktivizují určité rezonanční oblasti (Tichá 2009). „Mají-li mluvidla účelně pracovat, musí se nejprve zbavit přebytečných napětí a deformací“ (Tichá 2009, s. 123).

K tomu mohou výborně posloužit tematické rytmizované artikulační a rezonanční rozcvičky dle Kmentové (2014), které lze průběžně zařazovat. Můžeme je střídát pro oživení i s řadou cviků, které doporučuje Tichá (2009). Cílem těchto cviků je výrazná, ale vždy přirozená výslovnost, jejíž výcvik vychází z pocitu uvolnění. Volnost a pohotovost jazyka ovlivňuje nejen výslovnost, ale i znění hlasu. Účinná jsou gymnastická cvičení jazyka spojená s nápravou dechu a s uvolňováním dolní čelisti (Tichá 2009).

4 LOGOPEDICKÁ PREVENCE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

„Není toho málo, co musí fungovat alespoň průměrně, aby se mohla řeč a vše, co s ní souvisí, dobře rozvíjet. Není proto divu, že se ve vývoji občas někde něco zadrhne“ (Kutálková 2011, s. 18). Logopedická prevence může být účinným prostředkem proti různým vadám a poruchám řeči a měla by tedy být součástí osvěty. Důležité je seznámit s možnými komplikacemi i rodinu dítěte. S nebezpečím neurotizace zejména introvertních dětí (např. při veřejné produkci na besídce) by měly být seznamovány i učitelky mateřských škol a elementárních škol základních (Škodová 2003).

Učitelky mateřských škol, většinou označované jako logopedické asistentky nebo novějším názvem „preventistky“, obvykle pracují s celou dětskou skupinou pomocí různých cílených her a tím rozvíjejí schopnosti potřebné pro plynulý vývoj řeči. Jejich úkolem je také vytipovat děti, u kterých se vývoj začíná odlišovat od běžného průměru. Následně by měly upozornit rodiče a poradit jim některé postupy, které by měli používat i doma. Především by měly doporučit rodičům, aby s dětmi navštívili příslušnou logopedickou poradnu či jiné odborné pracoviště, kam by se měli obrátit (Kutálková 2011).

„Běžné mateřské školy působí v oblasti logopedické prevence a opravdu existuje řada důvodů, proč tuto oblast nezanedbávat. I v běžné mateřské škole se setkáváme s dětmi, které:

- mají mírně opožděný vývoj řeči,
- nepřesně artikulují různé hlásky,
- projevují se u nich mírné poruchy plynulosti a tempa řeči,
- mají nedostatečnou slovní zásobu,
- jsou zakřiknuté,
- dlouhodobě chraptí nebo huhňají,
- mají odlišný mateřský jazyk,
- pocházejí z vícejazyčného prostředí,
- mají kombinace různého počtu výše uvedených potíží“ (Kmentová 2014, s. 108).

4.1 Termín logopedická prevence v RVP PV

Podle Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání předpokládáme, že vzdělávání v mateřské škole bude dětem významně pomáhat ve zdokonalování jejich řečových a komunikačních dovedností (Průcha, Koťátková 2013). Ačkoli tento dokument

nepoužívá přímo pojem logopedická prevence, řadí na první místo vzdělávací nabídky v oblasti „Dítě a jeho psychika“ vzdělávací cíl „Jazyk a řeč“, který zahrnuje artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti, čímž oblast logopedické prevence z velké části postihuje a zároveň zdůrazňuje její závažnost (Kmentová 2014). Tento vzdělávací cíl stanovuje, že pedagog v mateřské škole má u dětí především podporovat rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) a produktivních (výslovnost, mluvené vyjadřování). Dále pak rozvíjet komunikativní dovednosti (verbální a neverbální) a kultivovaný projev (Průcha, Koťátková 2013).

Komunikační dovednosti, které by děti před nástupem do školy měly ovládat a umět, jsou např. tyto:

- Správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči.
- Pojmenovat většinu toho, čím jsou obklopeny.
- Vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách.
- Vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se).
- Domluvit se slovy i gesty, improvizovat.
- Porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách).
- Formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat.
- Učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí).
- Naučit se zpaměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.).
- Sledovat a vyprávět příběh, pohádku.
- Popsat situaci (skutečnou, podle obrázku).
- Chápat slovní vtip a humor.
- Sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech.
- Utvořit jednoduchý rým.
- Poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma.
- Rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci.
- Sledovat očima zleva doprava.

- Poznat některá písmena a číslice, popř. slova.
- Poznat napsané své jméno.
- Projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon (Smolíková 2004).

Teoretické východisko Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání však v praxi naráží na řadu problémových situací. Některé podmínky totiž působí na vzdělávací procesy v mateřských školách nepříznivě. Průcha a Kořátková (2013) uvádějí zjištění z jednoho současného výzkumu. Z něho vyplývá, že pokud jde o možnosti individuální péče o zaostávající děti, jsou učitelky mateřských škol výrazně omezeny existujícími podmínkami. Jednak je to přeplněnost tříd – v důsledku nedostačujícího počtu míst v mateřských školách má většina tříd nadměrný počet dětí (často více než 20); učitelky se tudíž nemohou věnovat všem dětem intenzivně. Ve většině tříd mateřských škol dnes také převažuje věkově heterogenní uspořádání, což způsobuje, že vzdělávací práce je pro učitelky výrazně obtížnější než ve věkově homogenních třídách (tj. s dětmi stejného věku).

4.2 Pěvecké činnosti v logopedické prevenci

Pěveckou činností v logopedické prevenci můžeme myslet jakoukoliv činnost, při které spojíme řeč s melodií a rytmem. Ty podporují správnou intonaci a přízvuk řeči. Patří sem různé melodické hry, hry na tělo, neukončené melodie; dále rytmizovaná dechová, fonační, rezonanční a artikulační cvičení; také vše, co rozvíjí slovní zásobu malých dětí, ať už hrou na ozvěnu a opakováním, nebo vlastním vymýšlením nových variant.

Při těchto aktivitách vždy začínáme od nejjednodušších her a rytmických nebo melodických cvičení. Zpočátku pracujeme zpravidla s citoslovci a různými dětem blízkými zvuky. Později můžeme rozvíjet aktivní slovní zásobu pomocí zdrobnělin, protikladů, spojování přídavných a podstatných jmen apod. Pěvecké činnosti přirozeně propojujeme i s ostatními hudebními činnostmi a zpravidla jde o to, vzbudit v dětech zájem a zvědavost. K tomu nám napomáhají pohybové a instrumentální aktivity, které mohou v některých případech umocnit efektivitu celé činnosti (Kmentová 2014).

Zpěv působí malým i větším dětem radost, požitek a uklidnění. Později, kdy se dítě aktivně na zpěvu podílí, je zpěv velmi cenným příspěvkem k úpravě a rozvíjení řeči (Pavlová – Zahálková 1976).

Domnívám se, že pro kvalitní a správnou práci v logopedické prevenci a pro dosažení dobrých výsledků je třeba i kvalitnější vzdělávání všech učitelek mateřských škol v této oblasti. Je třeba znát problematiku, mít informace a především správné náměty a tipy na to, jak takovou práci provádět. Rady a konkrétní náměty pro logopedickou prevenci v hudebních činnostech mi poskytl např. kurz „Hudební činnosti v logopedické prevenci“, který vedla paní Milena Kmentová. Po absolvování tohoto kursu jsem i já zařadila do našeho programu některé její metody, které spojují hudbu s jazykem.

4.3 Hudba a řeč a jejich znaky

Hudba je něco, co nás provází od nejstarších okamžiků našeho bytí. Byla tu pro lidi vždy, neboť hudba je v lidském jedinci a dotýká se jeho psychiky. Má na něj vliv a nějakým způsobem ho emočně zasahuje. Jsou prokázány vlivy hudby nebo řeči matky a jiných lidí na chování embrya (Průcha, Kořátková 2013). I větší děti jsou na melodii citlivé, reagují na ní pohybem, zpěvem a většinou je zaujme. Hudba děti také uvolňuje a je úzce spjatá s řečí.

„Odborníci si často kladou otázku, co bylo dřív – zpěv nebo mluva? Někteří jsou přesvědčeni, že hlasový orgán byl původně předurčen pro zpěv. Vycházejí z toho, že již první hlasové projevy – křik, výskot, smích či hry s hlasem – jsou ve své podstatě zpěvu blízké modulované zvuky, které se pohybují někdy i v rozsahu dvou oktáv. Hlasivky jsou tedy přírodou připraveny na větší rozsahovou a dynamickou zátěž, než vyžaduje mluva“ (Tichá 2009, s. 15).

Zajímavý poznatek o vztahu hudby a řeči se můžeme dočíst ve starší odborné literatuře. „Je potvrzenou skutečností, že dítě s dobře vyvinutým hudebním sluchem obvykle začíná dříve mluvit, má přesnější a jasnější výslovnost a později se daleko snadněji učí cizím řečem“ (Pavlová – Zahálková 1976, s. 61).

„Hudba a řeč mají společné znaky – společné výrazové prostředky: melodii, tempo rytmus, přízvuk. Všechny hudební činnosti tedy různou měrou ovlivňují i řeč dětí“ (Kmentová 2014, s. 108).

Rytmus

„Není života bez rytmu. Rytmus srdečního tepu se v nás rozezněl dříve, než jsme se narodili, a dozní až ve chvíli smrti. S rytmem vdechu a výdechu jsme přišli na svět. I první

způsob výživy – sání – byl rytmickou činností a navozoval v našem těle skryté rytmy koloběhu látek. Neuvědomělé pohyby končetin se postupně zformovaly v rytmus chůze, který nás den co den nese prostorem světa. A pracovní rytmy lidských rukou a těl přetvářejí svět k našemu obrazu“ (Viskupová 1972, s. 7).

„Rytmičké cítění je základní a fylogeneticky nejstarší hudební schopností, která se rozvíjí z vrozeného pohybového instinktu a souvisí s psychomotorickými vlastnostmi dítěte“ (Kodejška 2002, s. 17).

Pojem rytmus můžeme chápat jako střídání tónů dlouhých a krátkých. Abychom vychovali smysl pro rytmus a rytmickou tvořivost, začínáme s rytmickou výchovou dětí v předškolním věku. Rytmy procvičujeme nejprve jen pocitově pomocí rytmu mluveného slova. Zvolená jednotlivá slova, věty, rozpočítadla, verše, říkadla nám pomáhají k tvoření rytmu a naopak jindy na rytmy hledáme přiléhavá slova, věty apod. (Viskupová 1972).

Takt

Další přirozenou jednotkou mluvy není slovo, ale mluvní takt. Tyto takty se dále spojují do větneho úseku. Je-li věta krátká, kryje se s větým úsekem. Je-li věta dlouhá, dělí se do úseků, které vyslovujeme plynule, s vlastní melodií a dynamikou. Od ostatních částí promluvy je oddělena pauzou, která dává možnost nádechu, a většinou i tvrdým hlasovým začátkem, signalizujícím počátek dalšího úseku (Kutálková 1996). „Na naší schopnosti bezpečně nacházet větne úseky závisí, zda bude řeč působit klidně, kultivovaně. Ten, kdo to neumí, působí při řeči udýchaně, často se zadrhne, většinou ani nedokáže udržet klidné pravidelné tempo mluvy a jeho řeč zní neurovnaně. Dost často se tyto jevy vyskytují u dětí, u kterých se objevila koktavost“ (Kutálková 2011, s. 32).

V hudbě chápeme takt jako střídání dob přízvukných a nepřívukných. Kdybychom řadu základních dob provedli všechny se stejným důrazem, neudrželi bychom dlouho pozornost. Ale pokud jednu dobu v pravidelném opakování zdůrazníme větším akcentem, rozdělíme řadu na oddíly, které začneme sluchem vnímat jako rytmické celky a vydržíme soustředěně naslouchat (Viskupová 1972).

Pauza

Pauza znamená přestávka. Vhodně volená pauza člení promluvu na menší části a tím usnadňuje porozumění. Nesprávně umístěná pauza může změnit význam (Kutálková 2011). Pauza je důležitá také pro nádech.

Při pěveckých činnostech v logopedické prevenci se záměrně pracuje s pauzami, neboť poskytují delší časový interval pro výbavné myšlenkové procesy při budování aktivní slovní zásoby a podporují prosociální komunikační návyky. Pauzu vyplníme jednoduchou hrou na tělo a děti si pak „neskáčou“ do řeči, resp. do zpěvu (Kmentová 2014).

Tempo

V řeči můžeme tempo poměřovat počtem slabik, které mluvčí řekne za minutu. Tempo řeči se samozřejmě mění a to podle nálady nebo podle toho, o čem je řeč, či podle situace (Kutálková 2011).

V hudbě tempem myslíme základní pohyb skladby. Zvolit a udržet správné tempo procvičujeme tleskáním na různá místa těla a v různých polohách (ve stoji, v sedu, v kleku, v lehu apod.), podupy, pleskáním, chůzí, během, pohyby, hrou na nástrojích a podobně (Viskupová 1972). Tempo můžeme s dětmi měnit. Můžeme zrychlovat nebo zpomalovat. Zpomalování je však pro mladší žáky poměrně těžké, neboť děti už ze svého temperamentu nemají rády, ani neovládají pomalé pohyby. Pestřeji vyzní, když zrychlování a zpomalování střídáme (Viskupová 1972).

„Pomalejší tempo v rámci hry vytváří příznivé podmínky pro koordinovanou činnost všech výkonových složek podílejících se na artikulaci i pro upevnění pěveckých návyků“ (Kmentová 2014, s 109 – 110).

Melodie

S melodií promluvy vnímáme většinou zároveň pauzy. Jiná je melodie vět pronášených neutrálně, jiná u vět, které jsou citově zabarveny. Změnou melodie můžeme dát stejné větě celou řadu různých obsahů (Kutálková 2011).

Při přípravě pěveckých činností v logopedické prevenci můžeme melodizovat různá slovní spojení a krátké věty. „Základem vokálních činností jsou jednoduché, opakované melodie (v malém rozsahu, nejčastěji a1 – d1, s převahou klesavých melodií) ve spojení se

zásobou slov a slovních spojení cíleně vybraných k osvojení některého lingvistického jevu“ (Kmentová 2014, s. 109). Při tvoření melodie pro děti musíme dát pozor především na správný rozsah tónů, aby se nepřepínaly dětské hlasivky.

Všechny tyto společné výrazové prostředky – rytmus, takt, pauza, tempo a melodie – jsou jasnou známkou toho, že hudba a řeč mají k sobě neodmyslitelně blízko.

Hudba tu byla vždy ve formě ukolébavek, zmelodizovaných říkaček a písní. „Stejně jako říkadla a básničky, i písničky patřily dříve do repertoáru každé chůvy a jsou pro vývoj řeči nenahraditelné. Kromě obsahu a rytmu mají navíc ještě melodii a své tempo. Dneska je domácí zpívání ještě méně časté než čtení a učení básniček. Všude přítomný proud zvuků z rozhlasu a televize nebo videa většinou moc šancí zpěvu nedává. Zejména městským rodičům často připadá domácí zpívání poněkud zastaralé a trapné („nemám hudební sluch“). Ale možná by jim vyhovovaly prvky orffovské metody, která staví především na rytmu a nepotřebuje žádné zvláštní vybavení“ (Kutálková 2011, s. 66 – 67). Právě proto, že zpěv z našich domovů mizí, je velmi prospěšné pro děti v mateřských školách zpívat pokud možno co nejvíc a pracovat s aktuální slovní zásobou na principech orffovské metody.

5 ORFFOVA ŠKOLA

5.1 Carl Orff

Pokud chceme mluvit o hudebních činnostech pro malé děti a o elementární hudbě, nemůžeme přehlédnout osobnost Carla Orffa – významného hudebního pedagoga, který se zasloužil o proměny v hudební výchově.

Carl Orff se narodil 10. 7. 1895 a zemřel 29. 3. 1982. Od pěti let se věnoval hře na klavír, na který ho učila hrát jeho matka, povoláním klavíristka. Na gymnaziálních studiích se Orff sám autodidakticky vzdělával v kompozici. Od roku 1912 navštěvoval Akademii múzických umění v Mnichově a v tomto roce také vyšlo tiskem jeho první dílo: Cyklus písní Eliland. Mezi jeho nejznámější dílo patří scénická kantáta Carmina Burana, jíž si získal světovou proslulost. V roce 1961 založil v rámci salzburské univerzity Mozarteum institut (od roku 1963 nese název Orffův institut), který měl být centrálou pro šíření myšlenek Orffova Schulwerku. Nejde přitom pouze o dnes už obecně známý Orffův Instrumentář (rytmické a melodické bicí nástroje), ale především o pedagogické myšlenky, jež zůstávají dodnes mnohde nedosaženým ideálem (postup od činnosti k teorii; vokální a instrumentální improvizace; hra na tělo jako příprava na hru na nástroje Orffova instrumentáře; integrace hudby, řeči a pohybu atd.; www.orff.cz).

Orff ukázal, jak asi řešit dosti komplikované procesy v hudební výchově cestou názorné výuky. Především také to, jak zapojit do hudby říši dětské fantazie a citu, jak využít pro hudbu i lidovou slovesnou poezii a jak zaktivizovat vynikajícím způsobem hudebně výchovnou práci a zapojit do ní jak dítě, tak i učitele jako tvořivé bytosti (Poš 1969). „Etické východisko Orffovo – hudba patří všem – mne elektrizovalo. „Neexistují nenadané děti,“ říká kdesi Orff. Obě tyto myšlenky znamenají převrat v dosavadním nazírání na hudební nadání, hudební výchovu a na práci s malým dítětem.“ (Poš 1969, s. 153).

„Elementární hudba není nikdy hudba sama: je spjata s pohybem, tancem a řečí, je to hudba, jíž musí každý dělat sám, do níž je zapojen ne jako posluchač, ale jako spoluhráč. Předchází vědomé tvoření, nezná velké formy ani architekturu, přináší řadové a rondové normy a ostinata. Elementární hudba je zemitá, přirozená, tělesná, pro každého naučitelná a zažitelná, dítěti přiměřená.“ (Carl Orff in Hurník, Eben 1982, s. 5). Spojením elementárních pohybových a hudebních projevů, uplatněním vlastní tvořivé fantazie v hudební i pohybové

improvizaci se rozvíjí hudebnost dětí. Především tím, že se prohlubuje vztah k hudbě a citlivější vnímání hudby (Viskupová 1972).

Zcela logické je využití orffovských principů v mateřských školách a tím i na školách pedagogických. Dveře v mateřských školách by měly být orffovským metodám otevřeny již proto, že osnovy pro ně jsou dělány dosti progresivně a jsou proto této metodě „šity na tělo“. Výuka by se měla provádět formou hry, spojováním hudby s pohybem, využitím mluveného slova i využitím dětského instrumentáře (Poš 1969).

5.2 Česká Orffova škola

Poš (1969) uvádí, že v šedesátých letech byl uskutečněn experiment na Pedagogické fakultě v Brandýse nad Labem s 6 – 7 letými dětmi, které po více než 3 roky soustavně pracovaly podle orffovských principů. Na základě získaných cenných zkušeností se pak od r.1969 začalo s přípravou vydání České Orffovy školy.

Vydání České Orffovy školy je dílem čtyř svazků. „Česká Orffova škola - adaptace Orffova „Schulwerku“, byla vytvořena téměř před 40 lety Petrem Ebenem a Iljou Hurníkem. V úpravách českých a moravských lidových písní a ve vlastních skladbách za doprovodu lehko ovladatelných bicích nástrojů a zobcových fléten jedinečným a originálním přístupem naplnili záměr Carla Orffa přispět k radostné a očišťující podobě provozování hudby a rozvíjení elementární hudebnosti. V jejich díle pokračoval Orffův český spolupracovník a vytrvalý propagátor jeho díla Pavel Jurkovič“ (www.orff.cz/o-nas).

Nelze opominout paní Libuši Kurkovou, která v druhé polovině šedesátých let pracovala v duchu orffovských zásad se skupinou malých dětí a vedla kurzy pro učitelky mateřských škol. Sama však uvádí, že je třeba dát malým dětem nejprve základní dovednosti, seznámit je s nejelementárnějšími hudebními a pohybovými vyjadřovacími prostředky. K tomuto účelu jsou v první řadě zaměřena průpravná rytmická a melodická cvičení a základní pohybová průprava. Ale i např. základní orffovské rytmické cvičení – hra na ozvěnu (echo), kdy učitel tleská určité rytmické úryvky a děti je vždy vzápětí opakuji, je pro začátky práce s předškolními dětmi (zejména s dětmi 3 – 4 letými) ještě příliš obtížné (Kurková 1969). „Pokusme se rychle přenést do prostředí mateřské školy. Děti tančí Kolo, kolo mlýnský. Udržet kruh jim dá obrovskou práci. Vyhodit míč, to znamená vzápětí na to jej pustit, potom jej více či méně úspěšně honit a teprve po delší chvíli jej znovu vyhodit. Utvořit řadu, to není ani tak úkol pro děti jako pro učitelku, neboť to znamená vzít každé dítě za ruku a postavit je

na určené místo. S těmi staršími (5 – 6 letými) už jde sice všechno mnohem snáze a rychleji, ale stejně zde stojíme v prvních chvílích s orffovskými prostředky a způsoby práce trochu v rozpacích. Zmocní se nás snad i pocit – co z toho všeho nakonec zbude“ (Kurková 1969, s. 54).

Orffův systém je původně propracován pro děti ve věku základní školy. Dnes však již můžeme několikaletou zkušeností potvrdit, že prvky Orffova systému můžeme úspěšně použít již v mateřských školách. Je však třeba dodržet zásadu posloupnosti a především děti nejprve se všemi prvky seznámit (Raimanová 1971).

V heterogenní třídě, ve které učím a kterou navštěvují děti od 2 do 7 let, je obtížné využít skladeb, u kterých je rozepsaný doprovod pro Orffův instrumentář. Přesto využití Orffových nástrojů a vlastní aktivita dětí, kterou C. Orff prosazoval, stále poukazuje na to, že tato cesta je správná – jen je potřeba ji trochu aktualizovat a pozměnit i pro velmi malé děti, které je také potřeba zapojit. Změna a aktualizace přitom není vůbec na závadu, neboť „nejde o ortodoxní zachování postupů předložených C. Orffem, jako spíše o využití velkého bohatství podnětů, které jeho škola obsahuje“ (Poš 1969, s. 143).

5.3 Principy Orffovy školy

„Hra je nemyslitelná bez tvořivosti. Základní metodická zásada orffovské práce zní: umožnit dětem maximum aktivity a maximum sebevyjádření“ (Hurník, Eben 1982, s. 11).

Základní myšlenka Orffova postupu je, že se ke každému dítěti přistupuje taktně a že se vždy počítá se všemi dětmi - i těmi, které jsou méně nadané, či s dětmi s narušenou komunikační schopností. Důraz je kladen na aktivitu všech dětí a na jejich zapojení do činností. Proto je dobré se k Orffově metodě vracet i v logopedické prevenci v hudebních činnostech.

„Prvky Orffovy školy prolínají hudební výchovou, zdokonalují ji, prohlubují a zpestřují. Hlavním cílem je nejen zpěvnost dětí, ale celkové muzikální cítění, což obsahuje:

- všestrannou pohybovou činnost,
- rozvíjení smyslu pro melodické cítění,
- dynamiku,
- hudební formu,
- barvu zvuku,
- prostorové členění pohybu,
- zvukovou kvalitu slova“ (Raimanová 1971, s. 7).

Měli bychom se také držet zásady poslušnosti. „Nezvládne-li dítě snazší úkol, nemůžeme na něm chtít těžší. To znamená, že musíme postupovat velmi uváženě, abychom nenapáchali více škody než užitku“ (Raimannová 1971, s. 13).

V praxi také nesmíme zapomínat na to, že „hudební i pohybové dovednosti, zejména dětí 3 – 4 letých, jsou minimální“ (Kurková 1969, s. 55).

Při pěveckých činnostech v logopedické prevenci můžeme využívat z Orffovy školy např. následující metodické pokyny:

Hra na ozvěnu

Hra na ozvěnu velmi pomáhá a zpestřuje práci při zdokonalování a upevňování rytmu a melodií a patří mezi základní rytmická cvičení. „Hrajeme tak, že učitelka (později vyspělé dítě) hrou na tělo, na hudební nástroj nebo zpěvem předvede dětem určitý rytmus či melodii a děti to po ní opakují“ (Raimannová 1971).

Později, v rámci poslušnosti, můžeme použít k této hře i dřívka. „Tato hra, pozůstávající z předvádění a opakování rytmických motivů, je předstupněm improvizace. Učitel vytleskává (nebo pleská, vydupává, luská prsty) taktové nebo dvoutaktové motivy, které po něm celá třída opakuje (tj. zase tleská, dupe, pleská, luská), a to přesně v daném tempu“ (Hurník, Eben 1982, s. 15-16).

„Je třeba počítat s pomalejším postupem. Spěchat by znamenalo koneckonců velké zdržení. A tak opakujeme s dětmi nejprve nejelementárnější rytmy vždy delší chvíli, a to v nejrůznějších slovních obměnách“ (Kurková 1969, s. 56).

Hra na tělo

Tato činnost je dětmi velmi oblíbená, využíváme ji proto k procvičení rytmického cítění. „Děti už od nejútlejšího mládí vyjadřují bezděčně prožití rytmu tleskáním do dlaní, pleskáním rukama o části těla nebo nějaký předmět. Tento emocionální pohyb se stává podkladem k pozdějšímu uvědomělému rytmickému projevu, ke hře na tělo.

Co nazýváme hrou na tělo:

- tleskání do dlaní,
- tleskání hřbety rukou,
- pleskání rukama o tělo nebo předměty kolem,
- luskání prsty,

- podupy“ (Raimannová 1971, s. 13).

Taktování

„Taktování patří k základním rytmickým cvičením, s nimiž by se žáci měli seznámit co nejdříve“ (Hurník, Eben 1982, s. 17). Učitelka ho využívá ke sjednocování kolektivu, k nástupům písní, k zakončení písní, k jednotnému provedení celé skladby. Zvyká na tento „sjednocovací pohyb“ už ty nejmladší děti (Raimannová 1971).

Kukačkový interval

„Při melodickém výcviku u Orffova systému nezačínáme tradičně prvním stupněm stupnice, ale pátým a pak třetím. Jsou to stupně, na kterých děti nejčastěji melodizují říkadla, věty, slova, volají kamarády atp. Tento terciový interval vyplývá nejpřirozeněji, a proto z něho také vycházíme. Poněvadž jej dětem nejlépe přiblížíme napodobením hlasu kukačky, říkáme mu „kukačkový interval“ (Raimannová 1971, s. 14).

V intervalu malé, tzv. volací nebo kukačkové tercie zpíváme dětem např. různá jména, později může tuto úlohu převzít i některé z vyspělejších dětí a skupina dětí je opakuje (Kurková 1969).

PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části jsem se zaměřila na konkrétní hudební činnosti v logopedické prevenci, které se dají dělat s dětmi v heterogenní třídě. Zajímalo mě, zda tyto činnosti děti zaujmou, i když se nejedná o individuální přístup, který je v takovém množství dětí téměř nemožný. Kladla jsem si otázky, zda je možné s dětmi kolektivně pracovat, i když jsou mezi nimi velké rozdíly ve věku i v úrovni vyjadřovacích schopností.

Vytvořila jsem si pro svou práci tři témata (Barvy, Malý / velký, Sporty), která obsahují některé vybrané hudební činnosti. Vycházela jsem přitom z námětů od paní Mileny Kmentové.

6 CÍLE PRÁCE

1. Aktualizace slovní zásoby a obsahu výukového materiálu na principech Orffovy školy v heterogenní třídě mateřské školy.
2. Pozorování a porovnávání zájmu dětí (rozdělených podle věku a pohlaví do šesti skupin) o hudební činnosti v logopedické prevenci a zjištění jejich rozvoje v hudebních činnostech na hodnotící škále.

7 PŘEDPOKLADY A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

7.1 Předpoklady

1. Připravené hudební činnosti pro práci v logopedické prevenci jsou vhodnější spíše pro starší (5 – 7 let) a mladší děti (3,5 – 5 let) a nejsou tolik vhodné pro skupinu nejmladších dětí (2 – 3,5 let).
2. Předpokládám, že bude rozdíl mezi chlapci a děvčaty ve výsledcích a rozvoji v připravených činnostech, přičemž dívky udělají větší pokrok a budou lépe ohodnocené.

7.2 Výzkumné otázky

1. Jsou tyto činnosti vhodné pro heterogenní třídu z pohledu rovnoměrného rozvoje jednotlivých skupin dětí rozdělených podle věku?
2. Jsou tyto činnosti vhodné pro heterogenní třídu z pohledu rovnoměrného rozvoje jednotlivých skupin dětí rozdělených podle pohlaví?

8 METODIKA

Celému výzkumu předcházela nejprve předvýzkum. V něm jsem si ověřila, které pěvecké činnosti by byly nejvhodnější pro práci v heterogenní třídě. Vybírala jsem ty činnosti, při kterých by mohla pracovat celá skupina dětí. V předvýzkumu jsem také vypracovala hodnotící škálu, podle které jsem děti bodovala. Tuto škálu jsem pak později ještě doplňovala a rozšiřovala. Pro samotný výzkum bylo potřeba sestavit tři základní témata a zařadit do nich tři podobné činnosti, které se mi jevily jako nejvhodnější. Pro každou z nich jsem si připravila pomůcky (sady obrázků, dřívka, barevné stuhy) a také jsem rozepsala jednotlivé pěvecké činnosti do not. Svou práci jsem si rozvrhla pro dopolední činnosti vždy tak, abych každou činnost mohla provádět v jiný den a celkem pětkrát. Děti jsem sledovala po lekcích a následně vyhodnocovala vždy každé dítě zvlášť bodovým systémem podle hodnotící škály.

8.1 Charakteristika experimentální skupiny

Mateřská škola, ve které pracuji a ve které probíhal výzkum, patří pod základní školu. Jedná se o venkovskou jednotřídní mateřskou školu s heterogenní skupinou dětí. Mateřskou školu navštěvují i děti z okolních obcí. Třídní vzdělávací program vychází ze Školního vzdělávacího programu a je přizpůsoben umístění školy na venkově. Je vytvořen pro heterogenní skupinu dětí. Dlouhodobým úkolem je spojení dítěte s přírodou, utváření kladného vztahu k přírodě, objevování její rozmanitosti a zákonitostí. Poloha školy k tomuto přímo vybízí. V mateřské škole pracujeme dvě učitelky. Střídáme se na ranní a odpolední směně (tj. jeden týden pracuji ráno a druhý týden odpoledne). Během celého roku probíhá spolupráce se Základní školou (děti se společně setkávají na hřišti, školní zahradě, při společných akcích, při divadelních představeních atd.).

Tento školní rok navštěvují mateřskou školu děti od 2 do 7 let v celkovém počtu 26 trvale přihlášených dětí. Z toho je 8 předškoláků. Jednomu předškolákovi (7 let) se specifickými výchovně-vzdělávacími potřebami byl při loňském zápisu doporučen odklad, proto navštěvuje MŠ i tento školní rok. Při řadě činností je na něj brán ohled. Potřebuje pomoc při sebeobslužných činnostech jako např. stravování a oblékání; zaměřujeme se na rozvoj jemné i hrubé motoriky, grafomotoriky a řeči. Dva sourozenci pocházejí z dvojjazyčného prostředí (čeština, angličtina). Jeden předškolák na základě našeho doporučení začal s rodiči navštěvovat logopedickou poradnu. Dle mého soudu by logopedickou péčí potřebovalo více dětí, ale k logopedovi nedocházejí.

V průběhu výzkumu jsem testovala celkem 23 dětí. Počet dětí však byl pokaždé jiný (podle docházky). Největší počet dětí byl 22. Nejmenší počet dětí byl 10. Každou hudební činnost jsem opakovala pětkrát.

Rozdělení dětí do skupin

Pro svou práci jsem děti rozdělila do tří skupin podle věku:

- nejmladší věk: děti od 2 do 3,5 let,
- střední věk: děti od 3,5 let do 5 let,
- nejstarší věk: děti od 5 do 7let.

Tyto skupiny jsem ještě rozdělila na chlapce a dívky. Nakonec bylo tedy porovnáváno a hodnoceno 6 skupin dětí.

8.2 Pomůcky

Při hudebních činnostech v logopedické prevenci byly používány následující pomůcky:

- barevné stuhy (stuhy různých barev našité na závěsové kroužky),
- dřívka (nařezaná z modelářských tyček),
- sady obrázků na témata (Větší – menší – nejmenší, Malý / velký, Sporty).

8.3 Popis prováděných činností a témat

Cílem použitých hudebních činností v logopedické prevenci bylo:

- rozcvičit hlasivky a mluvidla (jazyk a svaly obličeje),
- rozcvičit orgány dýchací soustavy,
- rozvíjet cítění pulsace, rytmu a tempa,
- rozšířit slovní zásobu dětí,
- rozvíjet sluchovou pozornost.

Při výzkumu jsem používala tyto konkrétní hudební činnosti:

Tematická rytmizovaná artikulační a rezonanční rozcvička (TRAR rozcvička)

Tematická rytmizovaná artikulační a rezonanční rozcvička (dále jen TRAR rozcvička) je činnost, jejímž cílem je rozcvičit mluvidla a rozezvučit rezonanční rejstříky. Zároveň rozvíjí cit pro pulsaci a rytmus. Také zapojuje děti s atypickým vývojem řeči do činnosti. Celá činnost má formu ronda – opakující se refrén a variace (Kmentová 2014).

Spojením zvuků, které charakterizují nějaké téma, vytvoříme zvukovou rozcvičku. Základem činnosti je kvalitní řečový a melodicky bohatý projev učitelky, ke kterému se děti nápodobou přidávají. Pochodem v refrénu a rytmickými pohyby během variací udržujeme během aktivity stejné tempo a metrum (Kmentová 2014).

Protože se v této rozcvičce objevují i prvky dechových cvičení, je velmi vhodné mít vyvětranou třídu.

Pro TRAR rozcvičku dle Kmentové (2014) byl v praktickém pozorování v mateřské škole většinou zvolen pěvecký postoj. Pro ostatní, níže uvedené, hudební činnosti byly střídány pěvecký sed a klek na patách.

Rytmicko-melodická deklamace

Rytmické deklamace patří mezi základní rytmická cvičení, určená k rozvoji rytmického cítění. Mohou sloužit jako konkrétní příprava na určitou píseň (Hurník, Eben 1982). Tato slovní spojení doprovázíme hrou na tělo. Přidáním melodie vznikne rytmicko-melodická deklamace.

Rytmická a rytmicko-melodická hra na ozvěnu

Rytmicko-melodická hra na ozvěnu vychází z rytmické hry na ozvěnu a je zpravidla prováděna na dvou tónech (tzv. kukačkový interval) či rozložením tří tónů do durového akordu.

Melodizace říkadla

Melodizace říkadla je způsob dětem velmi blízký, protože samy upravují různá říkadla a rozpočítadla (Hurník, Eben 1982). Volíme jednoduché melodie s menším tónovým rozsahem. Můžeme melodizovat krátká říkadla nebo větné rýmy.

Rondo

Rondo můžeme s dětmi uskutečnit až po zvládnutí předchozích kroků. Rondo připravené v činnostech pro můj výzkum vzniklo spojením rytmické či rytmicko-melodické deklamace s melodizovaným říkadlem. Mezi jednotlivé úseky je ještě vkládána zmelodizovaná nápověda. Melodizované říkadlo se nejdříve nacvičí s celou skupinou samotné. V rondo ho pak zařadíme v úvodu, který zpívá vždy celá skupina. Poté následuje zmelodizovaná nápověda zazpívaná učitelkou. Po ní mohou jednotlivci hrou na ozvěnu či deklamací zpívat nebo rytmizovat podle obrázků, což se naučili již v předchozích činnostech. Znovu může navazovat zmelodizovaná nápověda. Také zmelodizované říkadlo zařazujeme vícekrát formou refrénu. Na závěr končíme rondo vždy zmelodizovaným říkadlem, kterým jsme začali a které opět zpívá celá skupina.

Při výzkumu jsem výše uvedené hodnocené činnosti ještě doprovázela těmito doplňujícími hudebními aktivitami:

Pohybová improvizace

Pohybová improvizace je prováděna zpravidla po činnosti jako relaxace, či během činnosti jako pomůcka pro prodloužení pozornosti dětí. V daném tématu se děti mohou rozpohybovat podle melodie klavíru a to s pomůckou nebo bez ní. Pohybovou improvizaci mají děti velmi rády.

Hra „Co je správně, co je chyba“

Principem hry „Co je správně, co je chyba“ je rytmicko-melodická ozvěna ukončená po několika taktech záměrnou „chybou“. Děti mají na chybu reagovat tím, že neopakují nápěv, ale zavolají: „Chyba!“

Pro výzkum jsem vybrala následující tři témata: „Barvy“, „Malý / velký“ a „Sporty“. V každém tématu byly hodnocené tři činnosti. Celkem tedy devět činností.

8.4 Předvýzkum

V loňském školním roce 2013 – 2014 v měsících únor a březen jsem v mateřské škole, ve které pracuji, provedla předvýzkum. Vycházela jsem z třídního vzdělávacího programu a pro předvýzkum jsem zvolila dvě témata. V měsíci únoru téma „Sporty“ a v měsíci březnu „Domácí zvířata“. Navrhla jsem, co by mohly činnosti obsahovat a vyzkoušela je s dětmi. Zajímalo mě, zda budou na tyto konkrétní činnosti kladně reagovat. Také jsem sledovala jejich zájem a hlavně to, zda by bylo možné během samotného výzkumu provádět činnosti s celou heterogenní skupinou. Psala jsem si poznámky, které jsem uplatnila v následující úpravě činností (např. jsem měla vytvořenou základní slovní zásobu, kterou jsem postupně doplňovala; sledovala jsem chování a reakce dětí, což byl základ pro vytvoření hodnotící škály atd.). Následně jsem činnosti upravovala podle zájmu a reakcí dětí.

Mezi činnosti, které jsem používala při předvýzkumu, jsem zařadila TRAR rozcvičku, rytmičnou deklamaci, zmelodizovanou hru na ozvěnu, zpěv podle obrázků a hudební hru „Co je správně a co je chyba“. Jako pomůcky jsem použila sadu obrázků „Sporty“ a sadu obrázků „Domácí zvířata a mláďata“. Také jsem využívala hru na tělo, doprovod klavíru a pohybovou improvizaci.

Činnosti jsme s dětmi prováděly v různou denní dobu a vracely jsme se k nim i v odpoledních hodinách. Nakonec jsem vyhodnotila, že je lepší činnosti zařazovat při dopoledních aktivitách.

Vypozorovala jsem, že hra „Co je správně a co je chyba“ je vhodnější spíše pro starší děti. Sice jsem jí do samotného výzkumu zařadila, ale pozorování jsem nehodnotila. Během předvýzkumu jsem také zjistila, že pro celou skupinu by mohla být vhodná tzv. činnost „rondo.“ Všimla jsem si dále, že dětem v činnostech velmi pomáhá učitelkou zpívaná melodická nápověda, kterou jsem jednou spontánně zařadila do ronda. Proto jsem ji i následně používala.

Díky předvýzkumu v mateřské škole a díky svým poznámkám, které jsem si dělala, jsem mohla vytvořit základ pro samotný výzkum:

Základ tvořila tato tři témata:

- Barvy,

- Malý / velký,
- Sporty.

V nich byly hodnocené tyto činnosti: TRAR rozcvička, hra na ozvěnu, melodizovaná hra na ozvěnu, melodizace říkadla, rytmická deklamace a rondo, do kterého jsem zařadila i vytvořenou melodickou nápovědu. Celá verze předvýzkumu je uvedena v příloze 13.1 Předvýzkum.

Všimla jsem si, že rozmístění dětí v prostoru bylo potřeba zorganizovat tak, aby děti na mé projevy dobře viděly.

Ze svých poznámek jsem také vytvořila základ pro hodnotící škálu dětí, kterou jsem ještě postupně doplňovala i během samotného výzkumu.

8.4.1 Hodnotící škála popisující reakce a chování dětí během hudebních činností

Bodové hodnocení 0

Dítě na činnost nereaguje. Činnost ho nezaujala. Psychomotorický neklid. Dítě si dělá, co chce. Je mimo skupinu, kroužek. Odbíhá k hračkám. Neprojevuje žádný zájem a i při opakované nabídce činnosti znovu odbíhá. Nechce nic dělat, nebo se úplně odmítá zapojit.

Bodové hodnocení 1

Dítě se nezapojuje, ale sleduje se zájmem ostatní děti. Částečně ho činnost zaujala, pozoruje ji, nechápe ale strukturu hry, ani její zadání. Sleduje ostatní děti. Občas něco napodobí. Reaguje nahodile. Po určité době již nevydrží sedět, vrtí se, kýve sebou, otáčí se, odchází, nebo různě vyrušuje.

Bodové hodnocení 2

Pozornost dítěte je ve větší míře než nepozornost. Částečně chápe činnost, snaží se správně reagovat. Někdy reaguje, někdy nereaguje. Zapojuje se pohybem nebo instrumentální činností, občas i mluvidly. Odkoukává činnost od ostatních. Napodobuje ostatní, ale nesladí se, dělá chyby. Nebo se v činnosti zastaví a už nepokračuje. Rozumí zadání, ale následně dělá chyby.

Bodové hodnocení 3

Dítěti se činnost líbí, zapojuje se téměř ve všem. Zpívá, snaží se o melodii, kterou slyší, anebo se snaží o rytmus. Dává pozor téměř celou dobu, kdy činnost probíhá. Může se vyskytnout lehká nepozornost v důsledku vyrušení a vrací se zpět k činnosti. Může chybovat, ale snaží se chybu opravit, nebo o ní ví a příště provede úkon správně. Může reagovat s malou prodlevou, váhá.

Bodové hodnocení 4

Dítě je nadšené, zpívá písně, vymýšlí vlastní varianty a dává najevo prožitek z činnosti. Opakuje a samo tvoří. Chápe úplně strukturu hry. Činnosti pronikají i do spontánní hry. Většinou krátce po ukončení činnosti dítě ještě pobrukuje melodie, vymýšlí vlastní aktivity nebo si zpívá útržky písní během dne. Činnosti provádí opakovaně a téměř bez chyb. Orientuje se podle sluchu, a i když ostatní chybují, následně zazpívá nápěv správně. Nezmatkuje. Pokud dítě ruší, tak v důsledku toho, že činnost už dobře zná a nejspíš se začíná nudit (např. při 4. a 5. lekci, kdy dítě mělo od začátku bodový zisk 3 a 4 body). Je tedy zjevné, že dítě činnost předtím pochopilo a dobře provádělo. Z jeho chování vyplývá, že by zvládlo těžší zadání a složitější variace činností.

8.5 Barvy

Téma „Barvy“ se v našem Třídním vzdělávacím programu vztahuje k říjnu. Děti byly na začátku měsíce motivovány pohádkou, dále pak řadou výtvarných činností a her s barvami. K tématu jsme se s dětmi vracely i v ostatních oblastech výchovně vzdělávacího programu.

K tomuto tématu jsem také vyrobila pomůcku, kterou jsem používala mezi jednotlivými vstupy. Jsou to barevné stuhy, které jsou našité na závěsovém kroužku. Využívala jsem je při aktivní účasti dětí při pohádce, dále při improvizovaném tanci, který jsem vkládala mezi jednotlivé hudební činnosti, a i v některých jiných oblastech výchovně vzdělávacího programu pro zpestření programu nebo k relaxaci a uvolnění dětí.

S dětmi jsem využívala rytmická dřívka, která jsem měla připravená ke všem tématům.

Barevná tematika je vhodná a velmi oblíbená. Lze ji zařadit kdykoliv během roku, je velmi variabilní, dá se propojovat s většinou témat, která jsou dětem blízká.

Činnosti, které jsem do tohoto tématu zařadila a které byly hodnocené:

8.5.1 TRAR rozcvička – Barvy

Tato rozcvička je ve tříčtvrtečním rytmu. Nejdříve jsme si s dětmi ujasnily správný pěvecký postoj. V opakujícím se refrénu jsem ukazovala dětem pohupování celým tělem. Ze začátku jsem nevyužila všechny barvy, které jsou rozepsané v rozcvičce, avšak v každém opakování činnosti jsem přidala další barvu.

Ukázka: TRAR rozcvička – Barvy (celá verze v příloze 13.2 Barvy)

Hou - py hou, hou - py hou, vy - hou - pu ze - le - nou.

5 žába
Kva kva kva kuňk kva kva kva kuňk

9 Hou - py hou, hou - py hou, vy - hou - pu rů - žo - vou.

13 voní
Hmmm ááá hmm ááá

8.5.2 Spojení podstatného a přídavného jména – Barvy (rytmicko-melodická hra na ozvěnu)

V této činnosti jsem postupovala od nejjednoduššího ke složitějšímu. Začala jsem rytmickou deklamací slovních spojení, kterou děti vytleskávaly a opakovaly. Později se děti zapojovaly do činnosti tím, že vytvářely svá vlastní spojení. V dalším opakování činnosti jsme rytmovaly pomocí dřívěk a melodizovaly tato spojení. Pro činnost jsem někdy využívala i barevné stuhy, které určovaly dítěti, o jaké barvě zpívat.

Ukázka: Spojení podstatného a přídavného jména – Barvy (celá verze v příloze 13.2 Barvy)

Čer-ve - ná ja-ho-da, čer-ve - né raj - če, čer-ve - ný šá - tek

Ze - le - ná trá - va, ze - le - né stro - my, ze - le - ná pa-pri-ka

8.5.3 Rondo – Barvy (spojení zmelodizovaného říkadla, rytmicko-melodické hry na ozvěnu a zmelodizované nápovědy)

Činnost rondo jsem prováděla až po zvládnutí předchozích kroků. Domnívám se, že pro tuto činnost je vhodný pěvecký sed na židli v kruhu. Postupovala jsem od jednodušší varianty, kdy jsem sama předzpívala jednotlivá sóla dětem, děti je pak opakovaly po mně. Zmelodizované říkadlo vždy zpívala celá skupina dětí společně se mnou. Postupně jsem vybírala děti, které samy chtěly předzpívat. V dalších zopakovaných činnostech se nakonec vystřídaly téměř všechny děti po kruhu, takže každý měl možnost zazpívat svou variantu.

Osvědčila se mi tzv. “zmelodizovaná nápověda“, kterou jsem zpívala mezi jednotlivými sólovými vstupy a opakujícím se refrénem.

Ukázka: Rondo - Barvy (celá verze v příloze 13.2 Barvy)

Rondo začínáme s celou skupinou zmelodizovaným říkadlem.

řikadlo: všichni

Ťu - ká, ťu - ká deš - tí - ček, na ba - rev - ný dešt - ní - ček.

Ťu - ká, ťu - ká deš - tík, na ba - rev - ný dešt - ní - ček.

Nyní jsem vložila zmelodizovanou nápovědu. Jméno dítěte jsem volila na začátku věty.



Rytmicko-melodickou hru na ozvěnu zpívají jednotlivci. Celá skupina po nich opakuje.



Tuto část může předzpívat více dětí, činnost plyne po kruhu, nebo může jednotlivec zpívat více taktů.

Pro vystřídaní činností mezi ozvěnou a říkadlem jsem opět vložila zmelodizovanou nápovědu.



Zmelodizované říkadlo, které zpívá vždy celá skupina, vkládáme víckrát do celé činnosti jako refrén a také ho s celou skupinou zpíváme na závěr.

8.6 Malý / velký

Téma „Malý / velký“ jsem zahrnula do programu v měsíci listopadu. Je ale možné využít ho kdykoliv během roku.

Děti jsem motivovala úvodním rozhovorem a některými prosociálními činnostmi, ke kterým jsme se vracely v průběhu celého měsíce v různých obměnách. Využila jsem také pohybovou improvizaci, kdy děti reagovaly svým tancem na melodii či rytmus, které měly představovat malé a velké věci. Pohybovou improvizaci jsem zařazovala mezi jednotlivé činnosti k odreagování a uvolnění dětí.

K tomuto tématu jsem vyrobila dvě sady obrázků: „Malý / velký“ a „Větší – menší – nejmenší“ tak, aby dětem usnadnily práci v připravených hudebních činnostech (čtení podle obrázků). Práce s obrázky byla využívána i v jiných oblastech výchovně vzdělávacího programu. Také jsme používaly dřívka, s kterými byly děti seznámeny již v předchozích činnostech.

Činnosti, které jsem do tohoto tématu zařadila a které byly hodnocené:

8.6.1 TRAR rozcvička – Malý / velký

Tato rozcvička je ve čtyřčtvrtečním rytmu. Pochodovala jsem v rytmu refrénu, který má dvě varianty, jež se navzájem střídají – jednou pro malé věci a podruhé pro velké. Aby děti pochopily rozdíl, bylo potřeba využít výraznou pantomimu a řečový projev.

Ukázka: TRAR rozcvička – Malý / velký (celá verze v příloze 13.3 Malý / velký)

malý míček

Kdo je ma - lý, ten je či - lý. Hop hop hop hop.

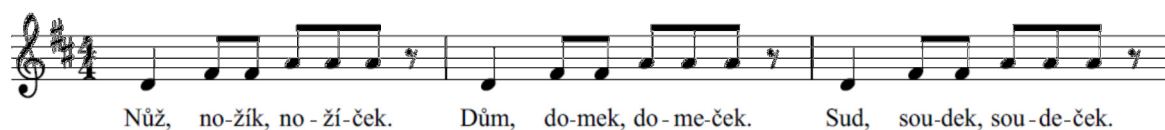
velký míč

Vel - ký má zas hod - ně sí - ly. Bác! Bác!

8.6.2 Větší – menší – nejmenší (rytmicko-melodická deklamace – čtení podle obrázků)

Pro tuto činnost je vhodné sedět na zemi (klek na patách) v kroužku, ale můžeme použít i sed na židlích. Polohy jsem u dětí střídala. Rozdala jsem dětem obrázky, se kterými jsme se seznámily při předchozí motivaci a prosociálních hrách. Postupovala jsem následovně. Nejdříve jsem začala rytmickou deklamací těchto slov a děti po mě činnost opakovaly. Potom jsem přidala melodii a vytleskávání. Děti se postupně přidávaly již po zaznění prvního slova. Nakonec se děti zapojovaly do činnosti samy vždy podle toho, kdo byl zrovna na řadě po kruhu. Děti jsem do činnosti nenutila. Většinou se při opakování činnosti nakonec zapojila téměř většina dětí.

Ukázka: Větší – menší – nejmenší (celá verze v příloze 13.3 Malý / velký)



8.6.3 Rondo – Malý / velký (spojení zmelodizovaného říkadla, rytmické hry na ozvěnu, zmelodizované náповědy – čtení podle obrázků)

Nejdříve jsme se s dětmi naučily zmelodizované říkadlo vycházející z TRAR rozcvičky, se kterou byly děti seznámeny v předchozích činnostech.

Pro rytmickou hru na ozvěnu byla dětem rozdána sada obrázků „Malý / velký“

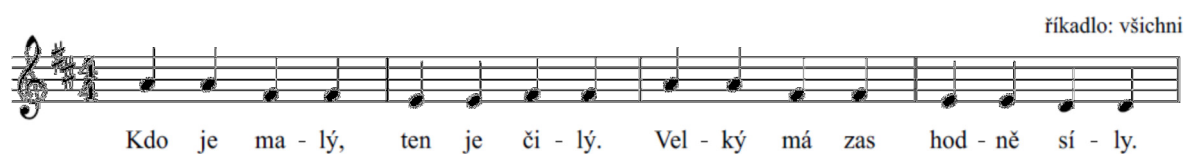
Ukázka: Rytmická hra na ozvěnu – Malý / velký (celá verze v příloze 13.3 Malý / velký)



Obě činnosti jsem nejprve s dětmi prováděla zvlášť. Až po zvládnutí těchto kroků jsem obě hudební činnosti spojila. Společně s vkládanou zmelodizovanou náповědou jsem vytvořila rondo. Nejdříve jsme hrou na tělo (tleskáním) doplňovaly jednotlivé sólisty. Při opakování činnosti byla dětem později rozdána i dřívka. Děti byly při všech těchto činnostech vybízeny k vlastní tvořivosti (vymýšlely vlastní varianty malých a velkých věcí).

Ukázka: Rondo – Malý / velký (celá verze v příloze 13.3 Malý / velký)

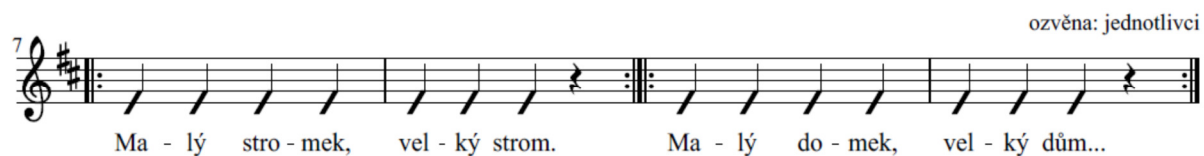
Rondo začínáme s celou skupinou zmelodizovaným říkadlem.



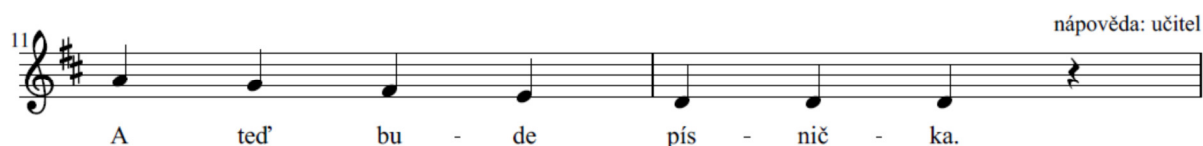
Nyní jsem vložila zmelodizovanou náповědu. Jméno dítěte jsem volila na začátku věty.



Rytmickou hru na ozvěnu předříkávají jednotlivci. Celá skupina po nich opakuje.



Tuto část může předříkávat více dětí, činnost plyne po kruhu, nebo může jednotlivec deklamovat více taktů. Pro vystřídání činností mezi ozvěnou a říkadlem jsem opět vložila zmelodizovanou nápovědu.



Během činnosti i na závěr činnosti by měla celá skupina zazpívat zmelodizované říkadlo, stejné jako na začátku, aby celá činnost měla formu uceleného hudebního útvaru.

8.7 Sporty

Téma „Sporty“ jsem zařadila v měsíci prosinci. Je ale možné ho využít i kdykoliv jindy během roku. S tímto tématem jsem pracovala už v předvýzkumu, pro samotný výzkum jsem ho však trochu pozměnila.

Protože se v prosinci v Třídním vzdělávacím programu setkáváme s tématem Mikuláše a Vánoc, děti se připravují na vánoční a mikulášské besídky, zdálo se mi téma zimních sportů pro děti při hudebních činnostech v logopedické prevenci příjemným zpestřením.

Ve všech těchto činnostech se setkáváme se spojováním sloves v infinitivu a podstatných jmen a jejich použití ve větě. Děti se seznamují s různými pojmy a přicházejí na to, že ne vždy je kořen podstatného jména stejný s kořenem slovesa (např. Kdo má koně, ten může „koňovat“ atd.).

Činnosti je potřeba střídat, aby pozornost dětí neklesala a to nejlépe s pohybem. Zařazovala jsem proto pohybovou improvizaci doprovázenou hrou na klavír nebo na bubínek,

kde jsem se snažila střídat různé rytmy a tempo, na které děti reagovaly (např. cval – jízda na koních, pochod – jízda na běžkách, pomalé tempo – krasobruslení, rychlé tempo – běh, sjezdové lyžování, hokej atd.).

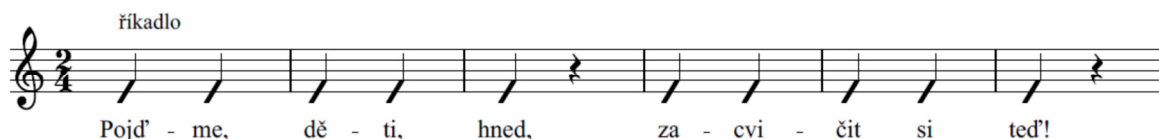
Pro tento výzkum jsem také dětem vytvořila sadu obrázků „Sporty“ rozdělené na zimní a letní. Před začátkem hudebních činností jsem děti motivovala rozhovorem a různými hrami se sportovní tematikou. Děti měly různé úkoly a různá zadání, např. přiřadit sportovní potřebu ke sportu nebo roztrdit sporty na zimní a letní. V motivačním rozhovoru jsem dětem kladla různé otázky. Práce s obrázky bude využita i v dalších činnostech během roku, protože se k tématu můžeme vrátit i v létě. Obrázky lze využít také při různých aktuálních příležitostech (např. olympijské hry) a zařadit činnosti s nimi i do jiných oblastí výchovně vzdělávacího programu. Toto téma lze rozšířit i o jiné varianty a další spojení slovesa v infinitivu s podstatným jménem (viz příloha – 13.1 Předvýzkum).

Činnosti, které jsem do tohoto tématu zařadila, a které byly hodnocené:

8.7.1 TRAR rozcvička – Sporty

Rozcvička je ve dvoučtvrtěčném rytmu. Nejprve jsem seznámila děti krátce s tím, co budeme dělat. Při refrénu jsem pochodovala na místě a pohupovala rukama. Při opakování činnosti jsem postupně přidávala další sporty a tím prodlužovala pozornost dětí.

Ukázka TRAR rozcvička – Sporty (celá verze v příloze 13.4 Sporty)



Mezi refrény vkládáme rytmizované zvuky doprovázené vhodným pohybem.



8.7.2 Spojení podstatného jména a slovesa ve větě – Sporty (rytmicko-melodická deklamace – čtení podle obrázků)

Seznámila jsem děti s činností a pak jsem postupovala následovně. Dětem jsem předzpívala zmelodizovanou větu a přitom jsem si vzala obrázek s příslušným sportem do ruky. Vyzvala jsem děti, aby po mě opakovaly. Postupně jsem předzpívala dětem s pomocí obrázků všechna spojení. Dětem jsem také nabídla, že mohou samy předzpívat ostatním, pokud chtějí. Při opakování činnosti se přidávalo vždy více a více dětí, které chtěly zpívat podle obrázků. Téměř všechny děti se tak zapojovaly. Nejdříve jsme s dětmi při zpívání vytleskávaly rytmus, později jsme ho vytřukávaly pomocí dřívěk. Pro prodloužení činnosti jsem zapojovala různé varianty, ve kterých si děti mohly vyměnit obrázky mezi sebou, nebo měly na předzpívávání více obrázků najednou. Děti zároveň rozlišovaly zimní a letní sporty.

Ukázka: Spojení podstatného jména a slovesa ve větě – Sporty (celá verze v příloze 13.4 Sporty)

Zimní varianta



Letní varianta



8.7.3 Rondo – Sporty (spojení zmelodizovaného říkadla, rytmicko-melodické deklamace a zmelodizované nápovědy – čtení podle obrázků)

Pro říkadla jsem použila melodii lidové písně „A já sám, vždycky sám“. Při nácviku zmelodizovaného říkadla jsem využívala doprovodnou hru na klavír nebo kytaru. S dětmi jsme píseň doprovázely i hrou na tělo. Po zvládnutí nácviku jsem přidala spojení

se zmelodizovanou větou. K tomu jsem rozdala dětem obrázky a dřívka. V rondu jsem použila i zmelodizovanou nápovědu, která dětem pomáhala lépe se zorientovat.

Ukázka: Rondo – Sporty (celá verze v příloze 13.4 Sporty)

Pa - dá sníh, pa - dá sníh, po - je - de - me na sa - ních.

5 Pa - dá sníh, pa - dá sníh, po - je - de - me na sa - ních.

9 Na sa - ních se pě - kně je - de, žá - dný to tak ne - do - ve - de.

13 Pa - dá sníh, pa - dá sníh, po - je - de - me na sa - ních.

Nyní jsem vložila zmelodizovanou nápovědu. Jméno dítěte jsem volila na začátku věty.

nápověda: učitel

5 E - len - ka nám bu - de - číst.

Nyní pokračují v rondu jednotlivci, zpěvem podle obrázků, rytmicko-melodickou větou.

5 Kdo má ly - že, ten mů-že ly-žo-vat. Kdo má bru - sle, ten mů-že bru - slit.

Pro vystřídání činností mezi větou a říkadlem jsem opět vložila zmelodizovanou nápovědu.

nápověda: učitel

11 A teď bu - de pís - nič - ka.

Na závěr činnosti by měla celá skupina zazpívat zmelodizované říkadlo stejné jako na začátku a v průběhu činnosti, aby celá činnost měla formu uceleného hudebního útvaru.

Rondo můžeme měnit a tím ho pro děti obohacovat, např. střídáním letních a zimních sportů.

Pro variantu letních sportů jsem volila tento text říkadla:

Léto je, léto je, každý tady sportuje.

Léto je, léto je, každý tady sportuje.

Na kole se pěkně jede, žádný to tak nedovede.

Léto je, léto je, každý tady sportuje.

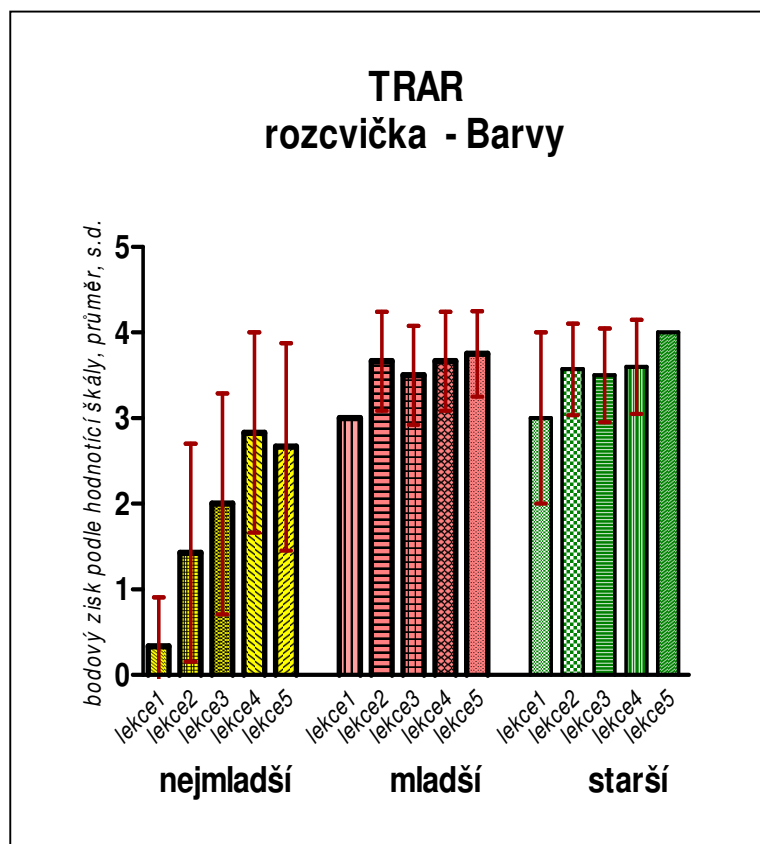
(Pozn. v příloze 13.4 Sporty je uvedeno v tónině C dur)

8.8 Metoda zúčastněného pozorování nahrávání

Nahrávání probíhalo vždy v dopoledních činnostech na mobilní telefon. Ten byl umístěn na místech, kde byl zabrán co největší prostor třídy a pokud možno všechny děti. Děti o natáčení věděly. Konkrétní pomůcky byly vždy připraveny už před samotným natáčením. Projevy každého dítěte ve třídě byly individuálně hodnoceny podle hodnotící škály. Z dat byly spočítány aritmetické průměry a směrodatné odchylky v programu GraphPad Prism 4. Ink. V tomto programu a v programu Microsoft Excel byly vytvořeny i grafy.

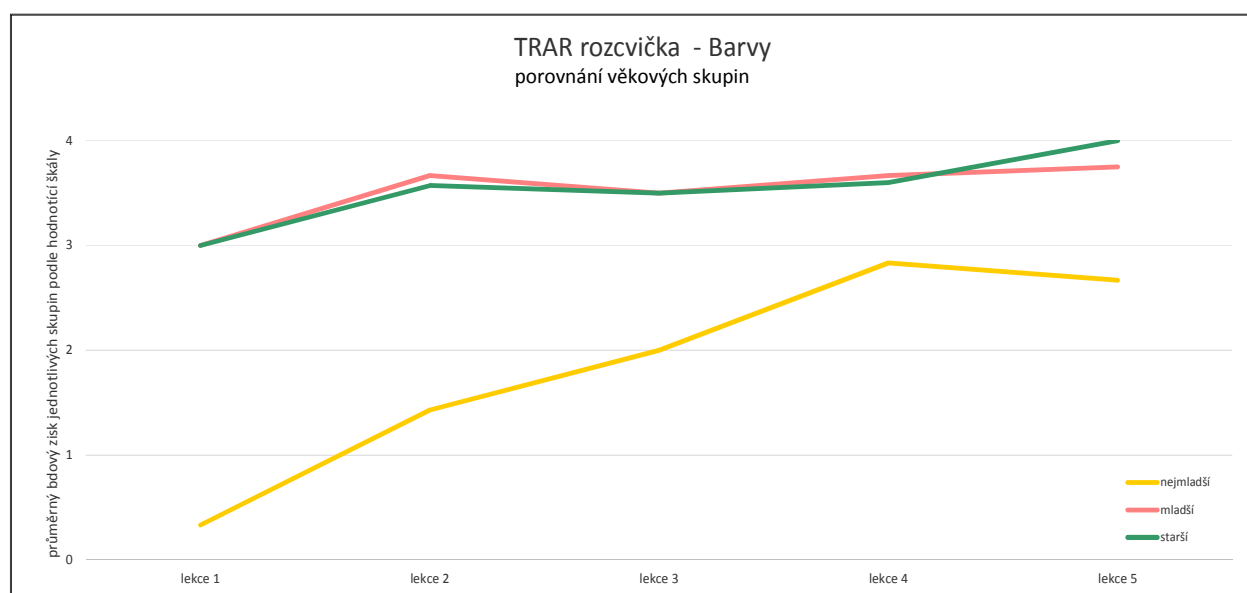
9 VÝSLEDKY (VLASTNÍ PRŮZKUM)

9.1 TRAR rozcvička – Barvy



Obr. 1. TRAR rozcvička – Barvy – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály a směrodatné odchylky ve třech skupinách dětí rozdělených podle věku při pěti lekcích.

Na obrázku č. 1 jsou znázorněny průměry a směrodatné odchylky bodových zisků (podle hodnotící škály) a to ve třech skupinách dětí rozdělených podle věku. U nejmladších dětí byl průměrný bodový zisk vždy nejmenší, ale směrodatné odchylky (tj. variabilita dat) největší. Mladší a starší děti získávaly více bodů. Tyto dvě skupiny byly vyrovnanější, na což ukazují menší směrodatné odchylky.



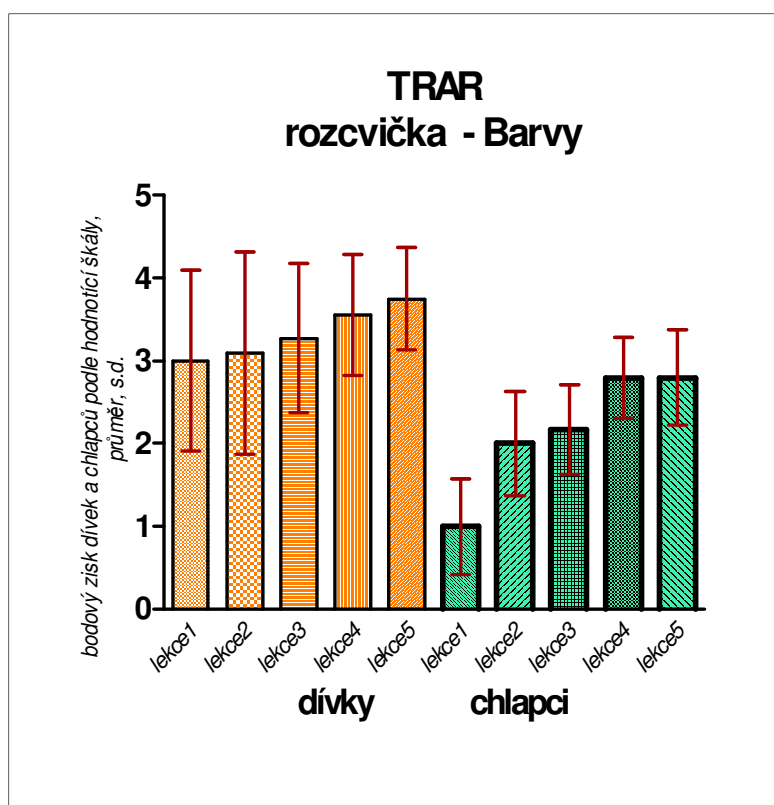
Obr. 2. TRAR rozcvička – Barvy – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle věku při pěti lekcích.

Z obrázku č. 2 je patrné zlepšování dětí v průběhu výzkumu. Nejmladší děti získávaly vždy nejméně bodů. Naproti tomu skupiny mladších a starších dětí se mezi sebou takřka nelišily. U všech třech skupin je patrný stoupající trend v zisku bodů, přičemž u nejmladších dětí je rozdíl mezi 1. a 5. lekcí největší.

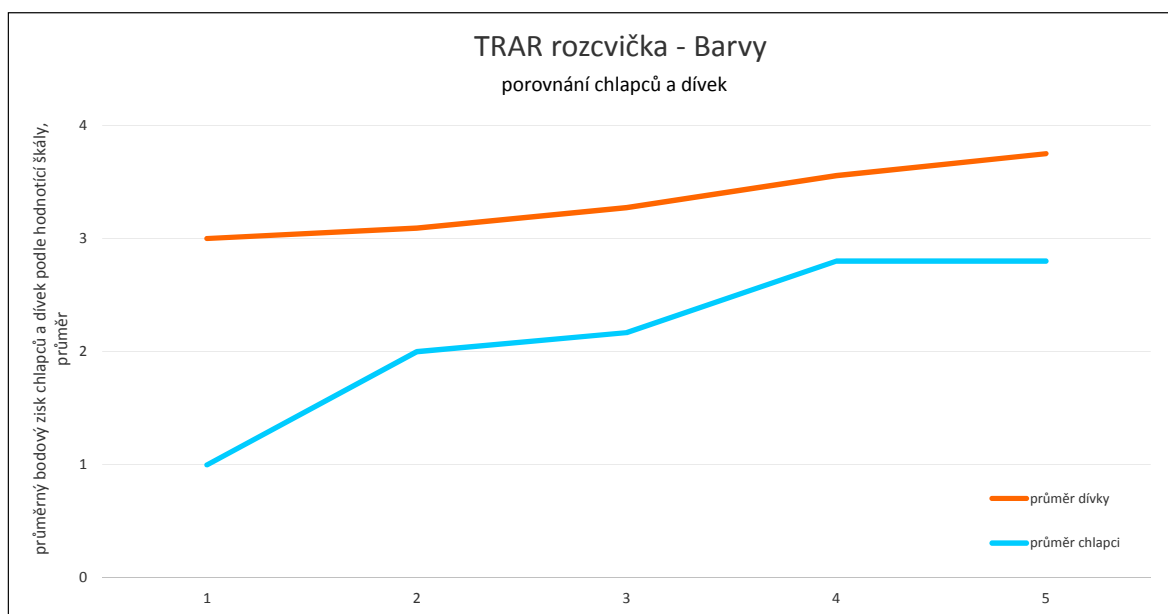
Na obrázku č. 3 jsou znázorněny průměry a směrodatné odchylky bodových zisků dětí rozdělených podle pohlaví. Dívky získávaly průměrně lepší hodnocení, ale směrodatné odchylky nám ukazují větší rozpětí v bodovém hodnocení dívek. Naproti tomu skupina chlapců se zdá být více kompaktnější, i když s menším počtem bodů.

Z obrázku č. 4 vyplývá, že chlapci získávali průměrně méně bodů než dívky. U obou pohlaví je patrný stoupající trend v hodnocení v průběhu výzkumu, ale chlapci udělali větší pokrok než dívky.

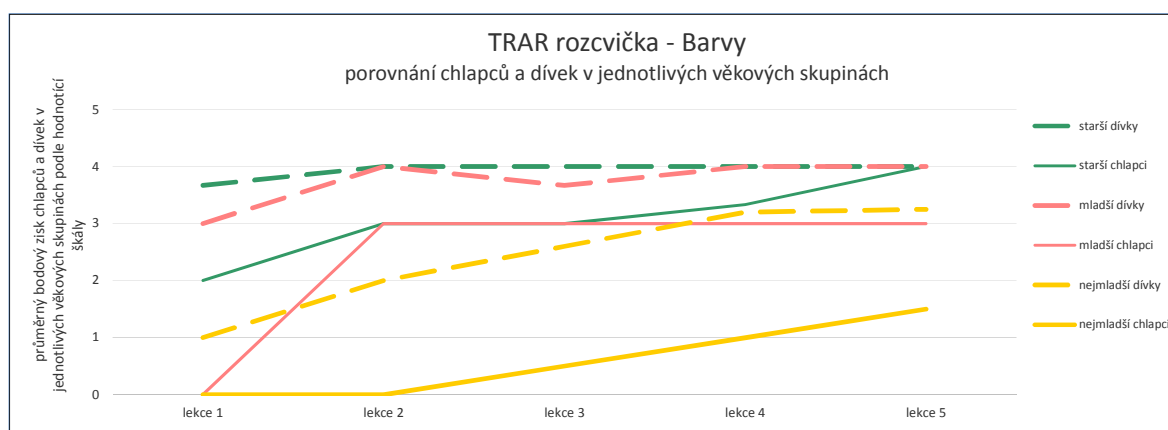
Na obrázku č. 5 můžeme vidět hodnocení dívek a chlapců v jednotlivých věkových skupinách. Největší rozdíl mezi chlapci a dívkami je patrný ve skupině nejmladších dětí. Starší a mladší dívky se mezi sebou příliš neliší, obě skupiny jsou nejlépe ohodnocené.



Obr. 3. TRAR rozcvička – Barvy – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály a směrodatné odchylky ve dvou skupinách dětí rozdělených podle pohlaví při pěti lekcích.

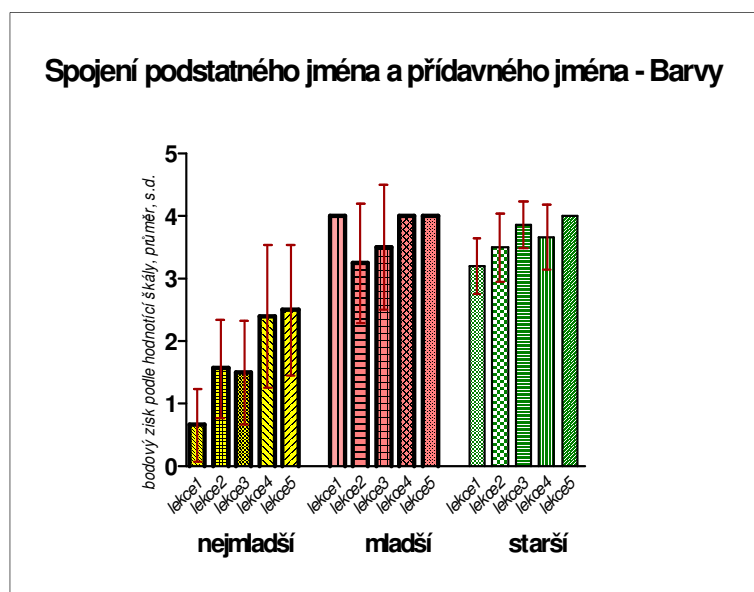


Obr. 4. TRAR rozcvička – Barvy – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle pohlaví při pěti lekcích.



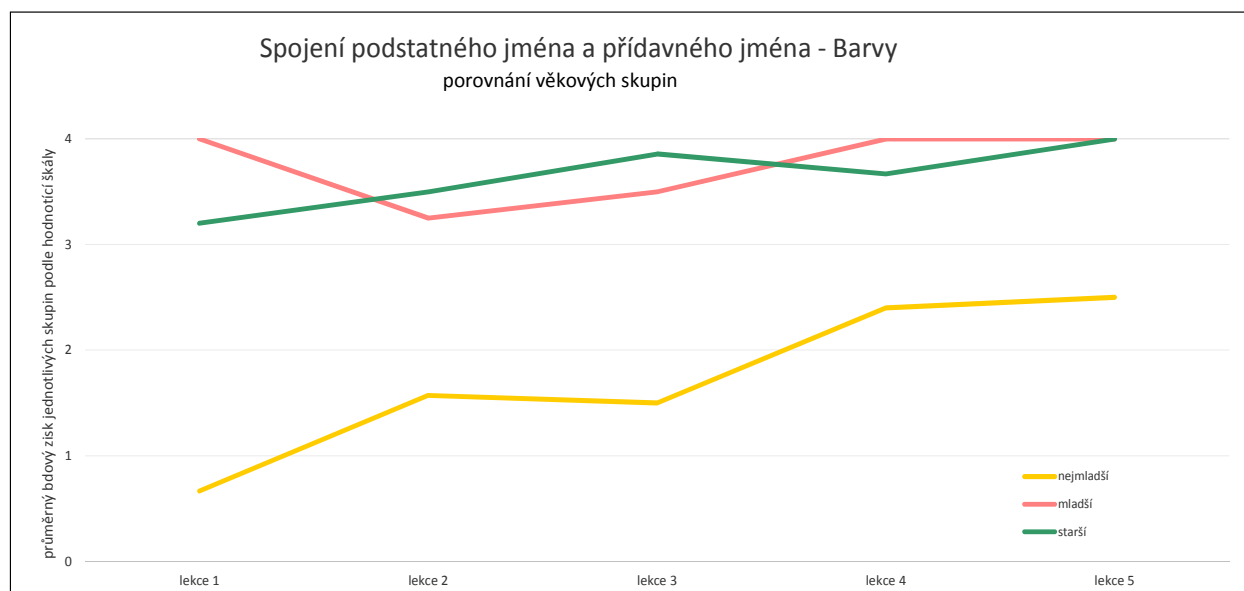
Obr. 5. TRAR rozcvička – Barvy – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle věku a pohlaví při pěti lekcích.

9.2 Spojení podstatného a přídavného jména – Barvy



Obr. 6. Spojení podstatného a přídavného jména – Barvy – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály a směrodatné odchylky ve třech skupinách dětí rozdělených podle věku při pěti lekcích.

Z obrázku č. 6 je zřejmé, že nejmladší děti získávaly průměrně nejméně bodů. Děti v této skupině se přitom mezi sebou hodně lišily, neboť směrodatné odchylky jsou vcelku velké. Mladší i starší děti získávaly již od začátku vysoké bodové hodnocení. Jako nejvyrovnanější se jeví skupina starších dětí. Nejmladší ovšem udělaly větší pokrok.



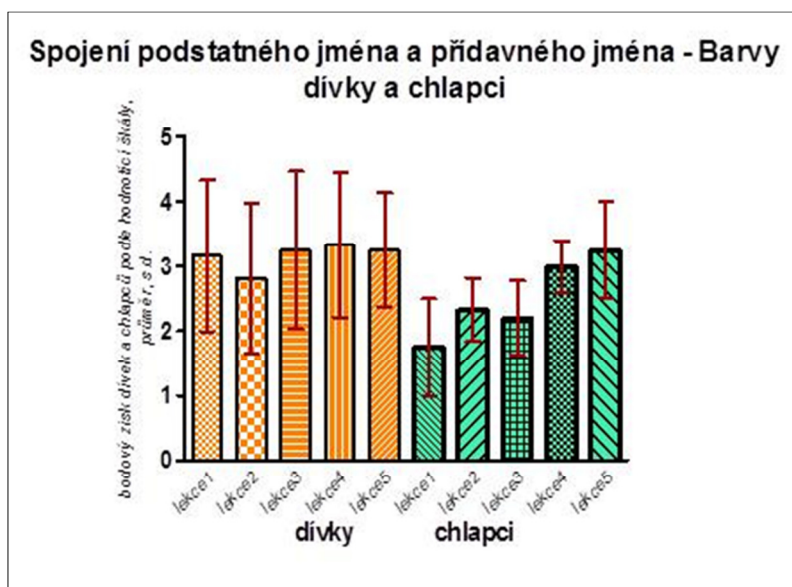
Obr. 7. Spojení podstatného a přídavného jména – Barvy – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle věku při pěti lekcích.

Z obrázku č. 7 vyplývá, že skupina nejmladších dětí získala vždy méně bodů než skupina mladších a starších dětí, které jsou na tom v hodnocení přibližně stejně. Dále je vidět, že skupina mladších dětí se nijak neposunula v bodovém hodnocení.

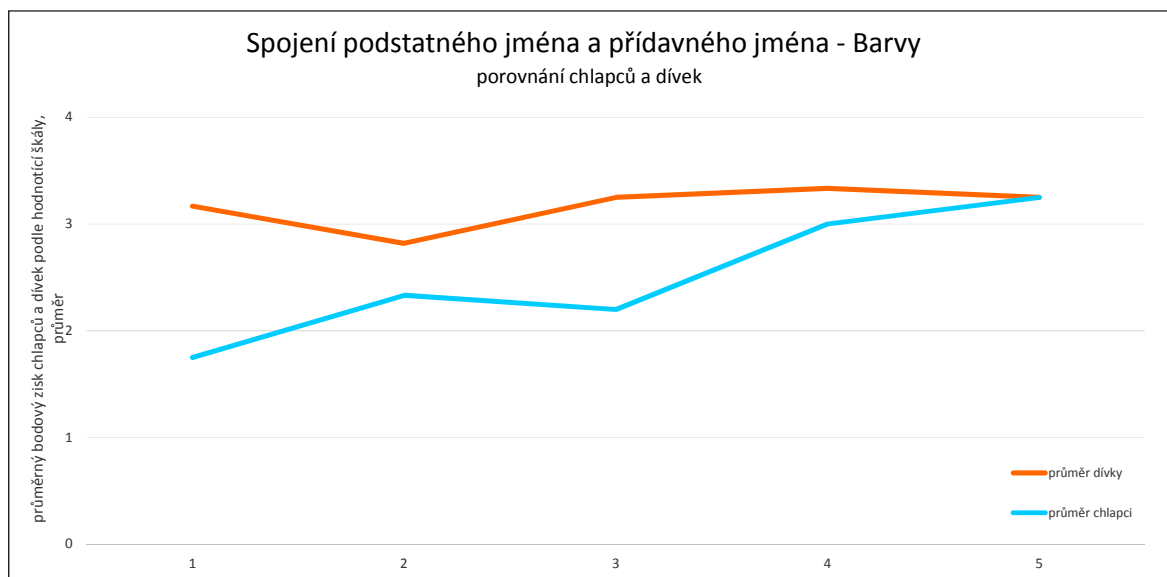
Na obrázku č. 8 jsou znázorněny průměry a směrodatné odchylky bodových zisků dětí rozdělených podle pohlaví. Dívky získávaly průměrně lepší hodnocení, ale směrodatné odchylky nám ukazují větší rozpětí v jejich bodovém hodnocení. Naproti tomu skupina chlapců se zdá být kompaktnější.

Z obrázku č. 9 je zřejmé, že dívky i chlapci byli v 5. lekci ohodnoceni stejně, ovšem výrazně větší pokrok od začátku činnosti udělala skupina chlapců.

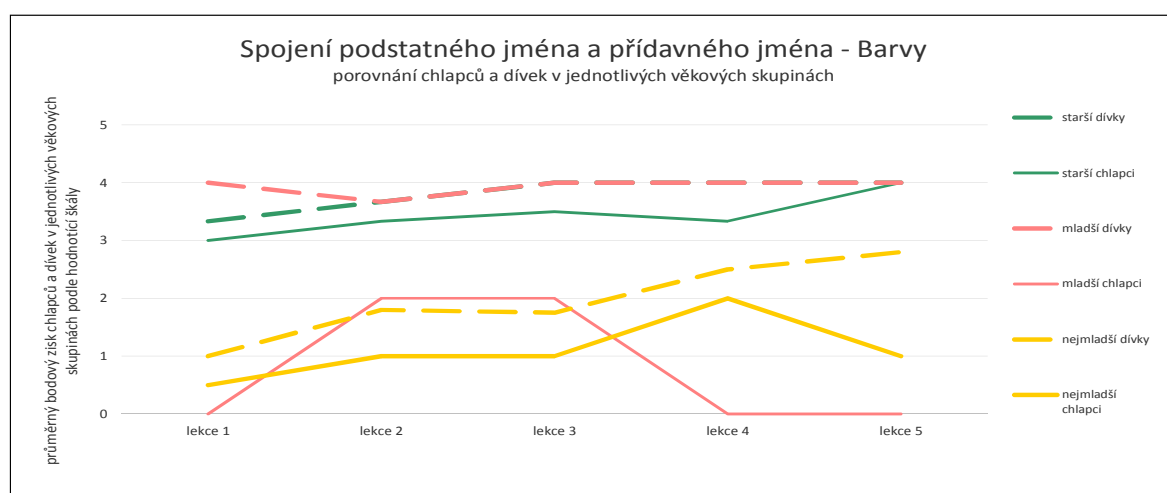
Na obrázku č. 10 můžeme pozorovat největší rozdíl v bodovém hodnocení mezi skupinou děvčat a chlapců v mladší skupině dětí. Starší chlapci a dívky se mezi sebou příliš neliší.



Obr. 8. Spojení podstatného a přídavného jména - Barvy – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály a směrodatné odchylky ve dvou skupinách dětí rozdělených podle pohlaví při pěti lekcích.

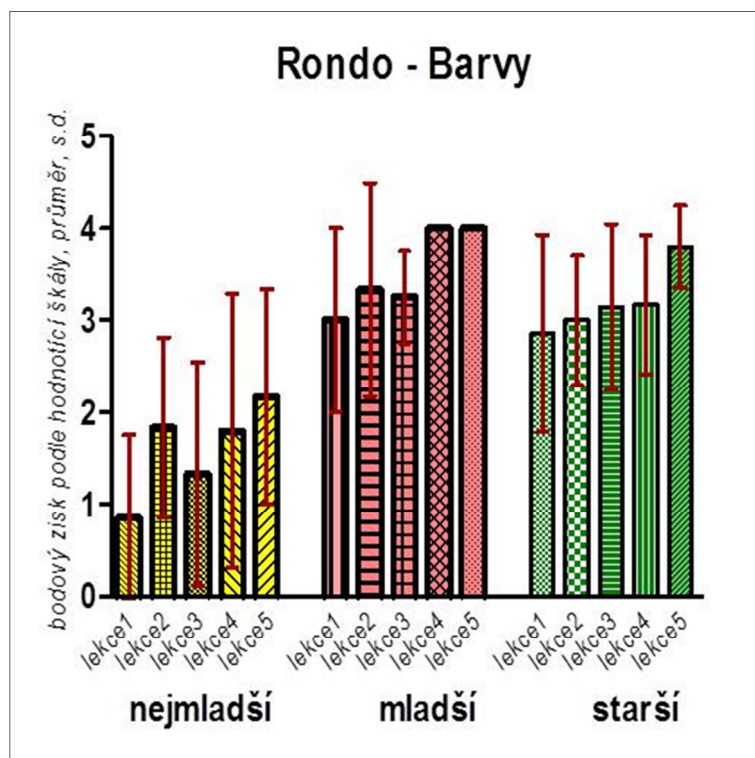


Obr. 9. Spojení podstatného a přídavného jména – Barvy – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle pohlaví při pěti lekcích.



Obr. 10. Spojení podstatného a přídavného jména – Barvy – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle věku a pohlaví při pěti lekcích.

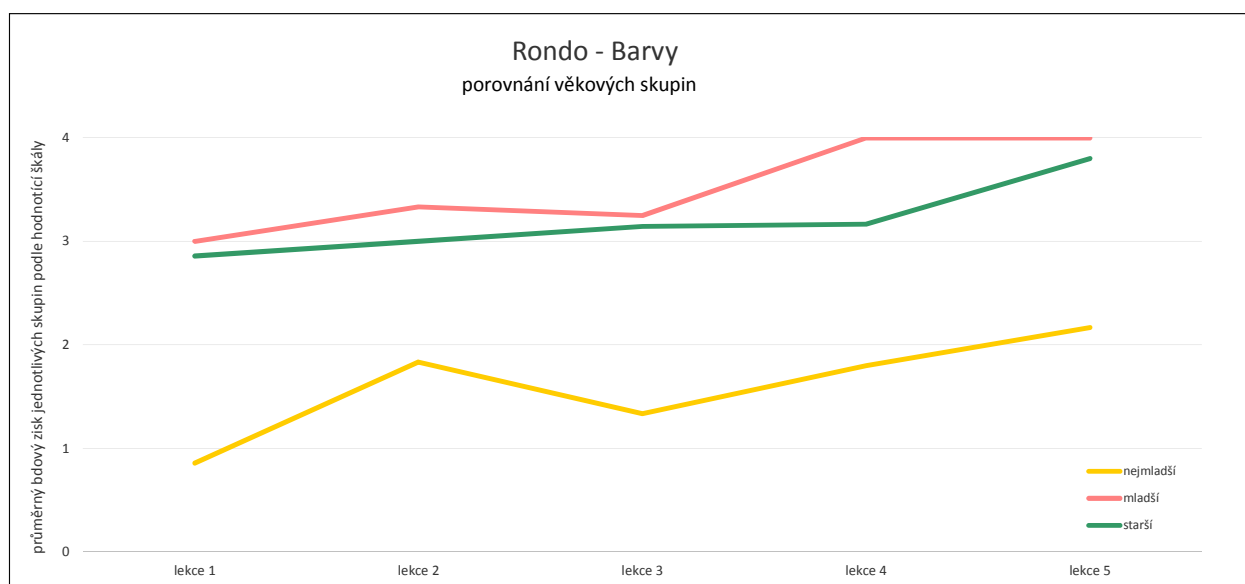
9.3 Rondo – Barvy



Obr. 11. Rondo – Barvy – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály a směrodatné odchylky ve třech skupinách dětí rozdělených podle věku při pěti lekcích.

Na obrázku č. 11 vidíme průměrné bodové hodnocení jednotlivých skupin dětí v 1. až 5. lekci při rondo. Stále se ukazuje, že skupina nejmladších dětí získávala nejméně bodů a zároveň je tato skupina nejméně kompaktní.

Obrázek č. 12 však ukazuje celkem jednotný trend v posunu dětí, přičemž skupina nejmladší získávala nejméně bodů. Vidíme i pokrok jednotlivých skupin a je zde oproti předchozím činnostem vidět i celkem velký rozvoj skupiny starších dětí. Nejmladší děti však udělaly největší pokroky.

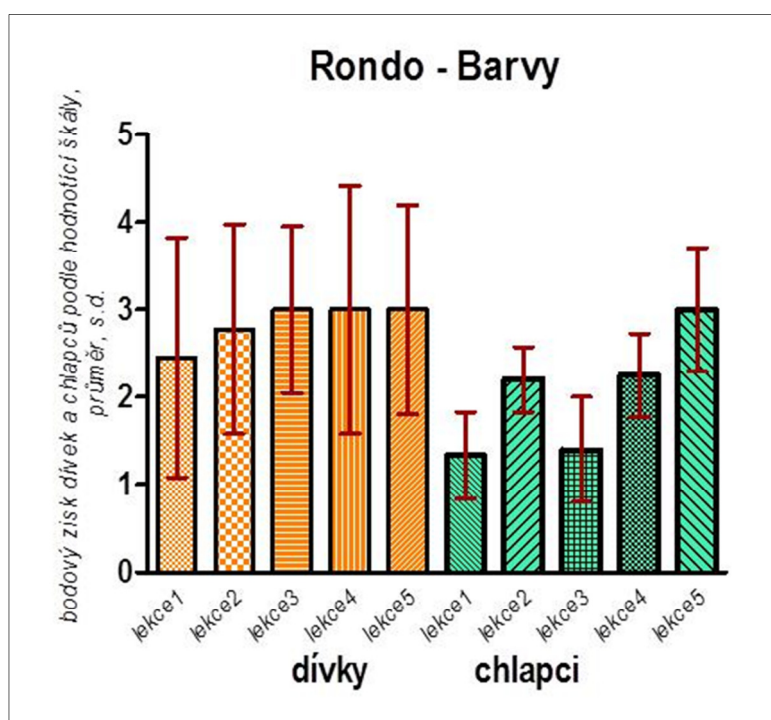


Obr. 12. Rondo – Barvy – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle věku při pěti lekcích.

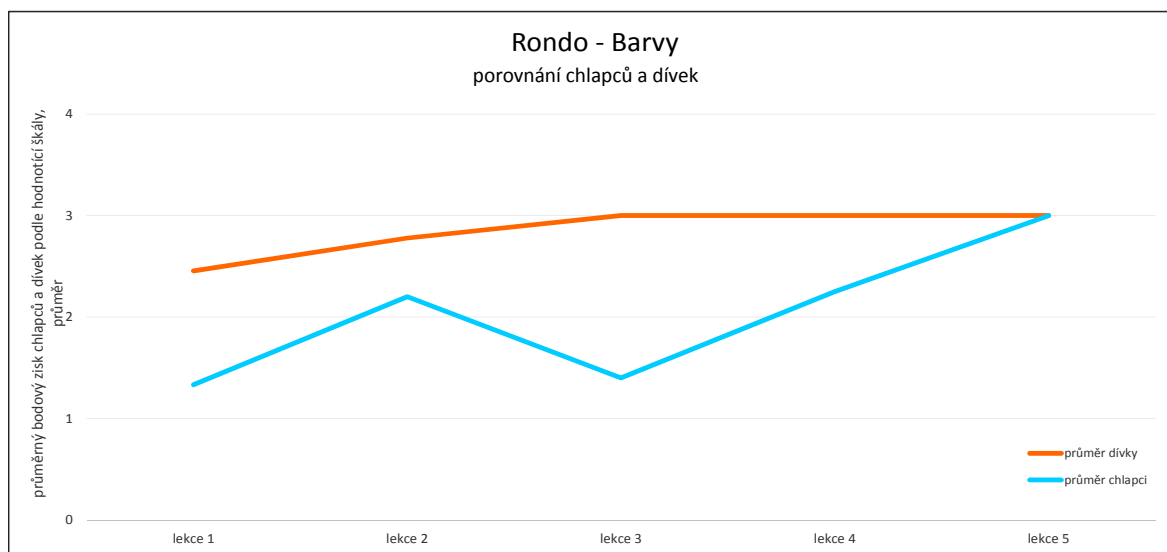
Na obrázku č. 13 lze vidět průměrné bodové hodnocení všech chlapců a dívek. Dívky získávaly více bodů ve srovnání s chlapci. Při 3. lekci je patrný pokles zisku bodů ve skupině chlapců. Dívky se opět jeví jako variabilnější skupina.

Na obrázku č. 14 vidíme, že obě skupiny dosáhly v 5. lekci stejných výsledků, ačkoliv na začátku výzkumu na tom chlapci byli hůř. Chlapci tedy udělali větší pokrok oproti dívkám.

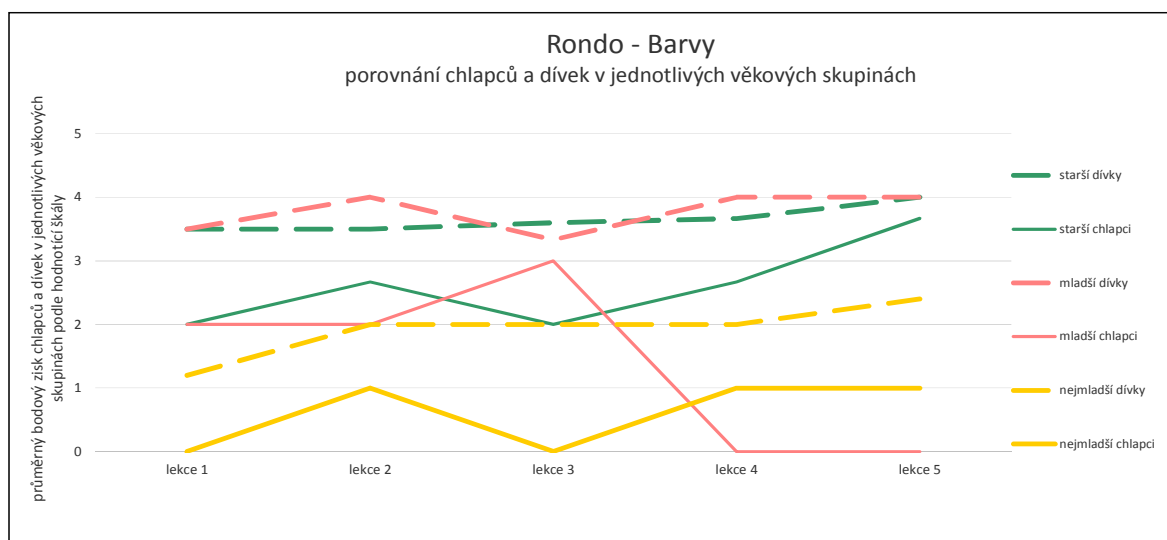
Obrázek č. 15 nám ukazuje bodové hodnocení jednotlivých skupin rozdělených podle věku a pohlaví. Za zmínku jistě stojí pokles skupiny mladších chlapců ve 4. a 5. lekci. Největší rozdíly v bodovém hodnocení mezi chlapci a děvčaty jsou ve skupině mladších dětí, ale i ve zbývajících skupinách jsou rozdíly vcelku velké.



Obr. 13. Rondo – Barvy – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály a směrodatné odchylky ve dvou skupinách dětí rozdělených podle pohlaví při pěti lekcích.

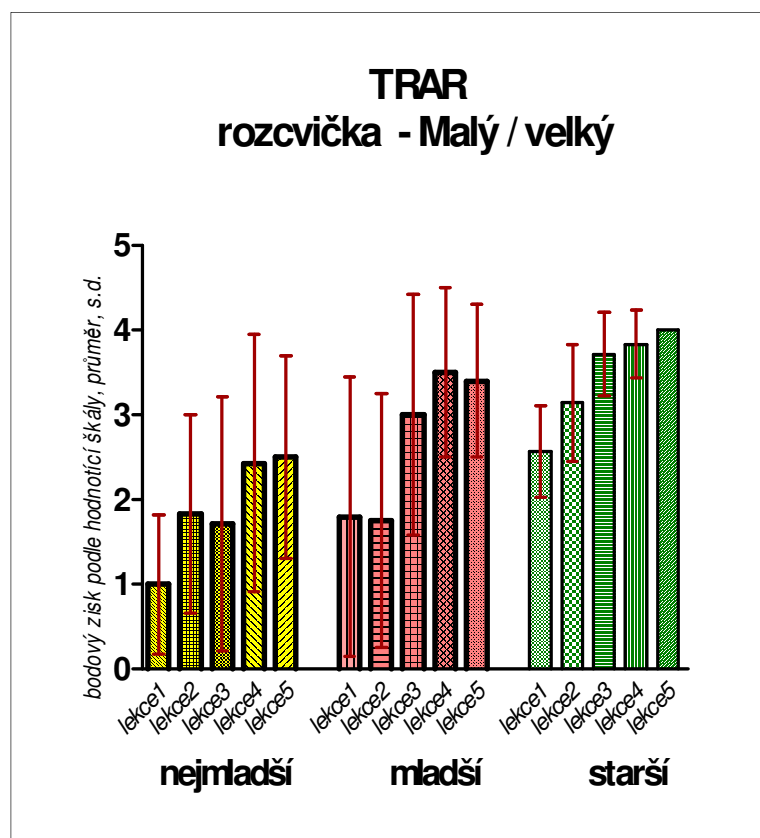


Obr. 14. Rondo – Barvy – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle pohlaví při pěti lekcích.



Obr. 15. Rondo – Barvy – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle věku a pohlaví při pěti lekcích.

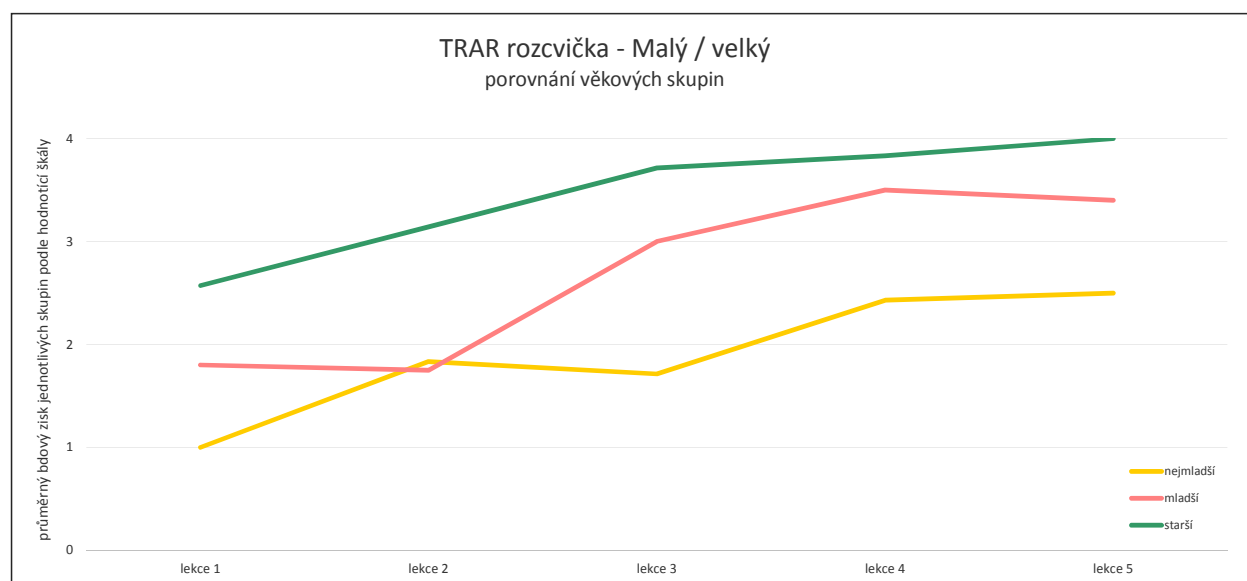
9.4 TRAR rozcvička – Malý / velký



Obr. 16. TRAR rozcvička Malý / velký – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály a směrodatné odchylky ve třech skupinách dětí rozdělených podle věku při pěti lekcích.

Obrázek č. 16 ukazuje průměrné bodové hodnocení jednotlivých skupin dětí všech lekcí a směrodatné odchylky. Nejmladší děti dosáhly na nejnižší bodové ohodnocení, nicméně se v průběhu času zlepšovaly. Skupina starších dětí získávala nejvíce bodů a jeví se přitom jako nejméně variabilní.

Na obrázku č. 17 vidíme stoupající a vcelku plynulý trend všech skupin dětí. Všechny tři skupiny dětí udělaly přibližně stejný pokrok.

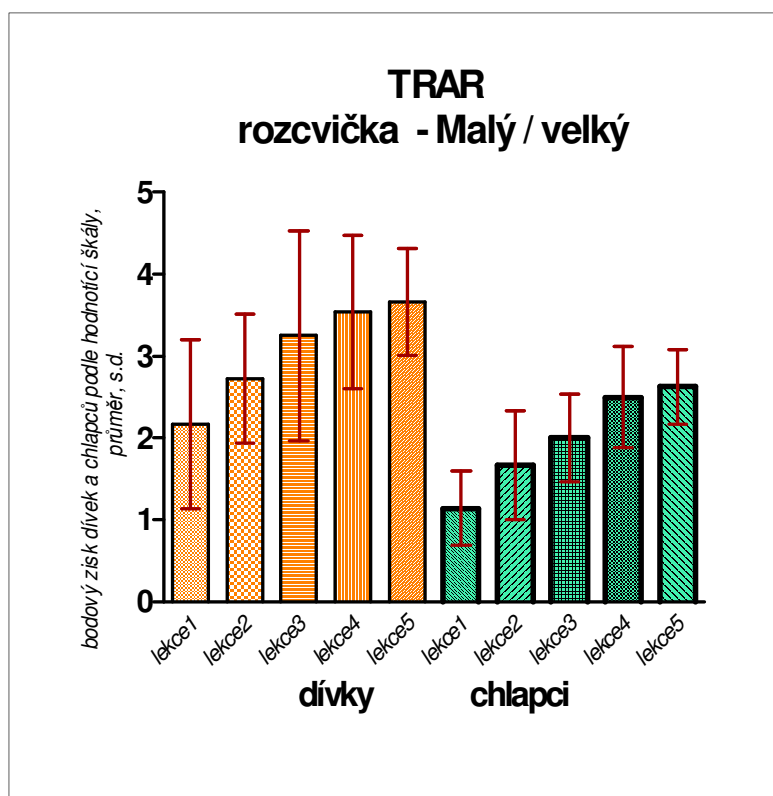


Obr. 17. TRAR rozcvička Malý / velký – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle věku při pěti lekcích.

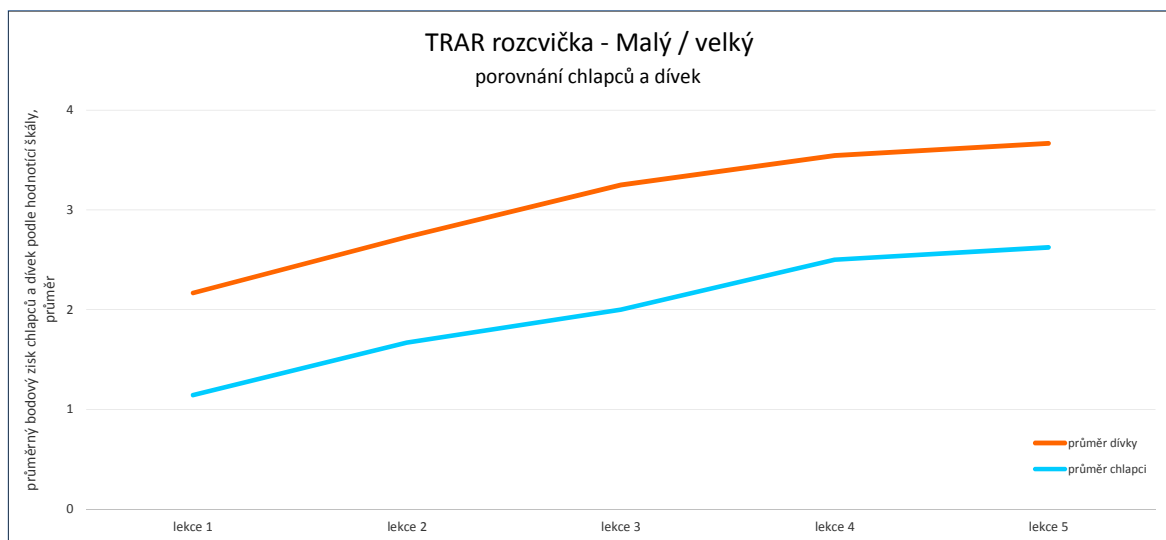
Na obrázku č. 18 lze vidět průměrné bodové hodnocení se směrodatnými odchylkami chlapců a dívek. Ve všech lekcích dosáhli chlapci menších bodových zisků ve srovnání s dívkami. I zde se jeví jejich skupina kompaktnější.

Obrázek č. 19 pak ukazuje větší bodové hodnocení dívek, ale je zjevný takřka identický pokrok obou skupin v průběhu experimentu.

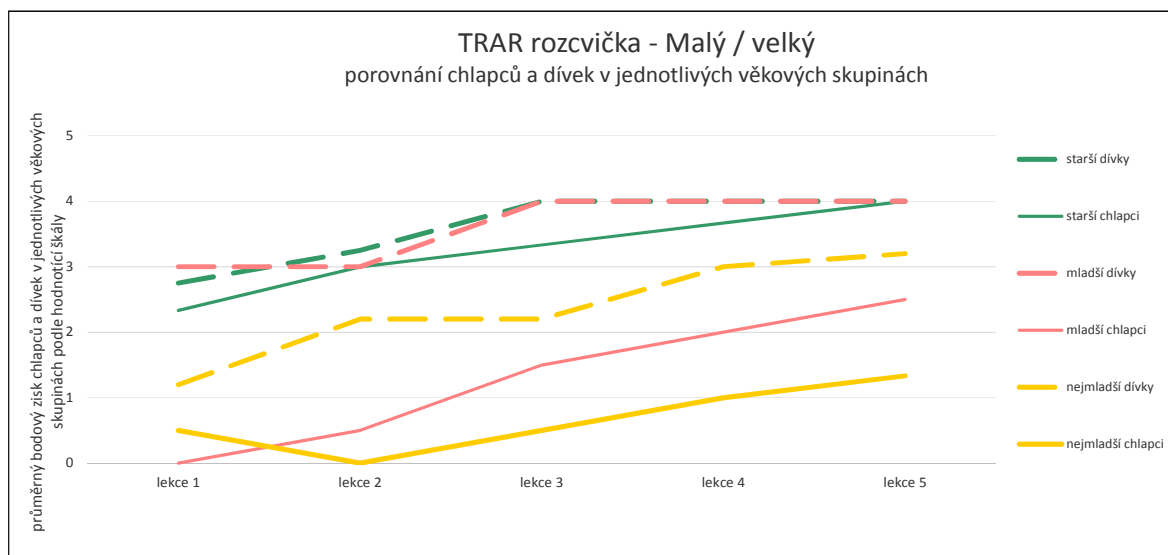
Obrázek č. 20 nám ukazuje bodové hodnocení jednotlivých skupin rozdělených podle věku a pohlaví. Velké rozdíly jsou mezi děvčaty a chlapci ve skupinách mladších a nejmladších dětí.



Obr. 18. TRAR rozcvička Malý / velký – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály a směrodatné odchylky ve dvou skupinách dětí rozdělených podle pohlaví při pěti lekcích.

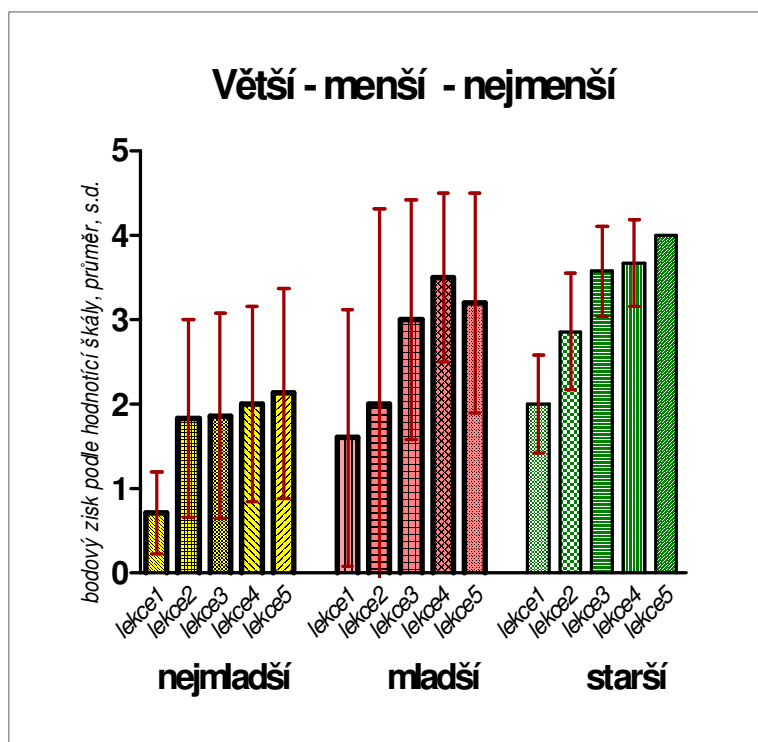


Obr. 19. TRAR rozcvička Malý / velký – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle pohlaví při pěti lekcích.



Obr. 20. TRAR rozcvička Malý / velký – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle věku a pohlaví při pěti lekcích.

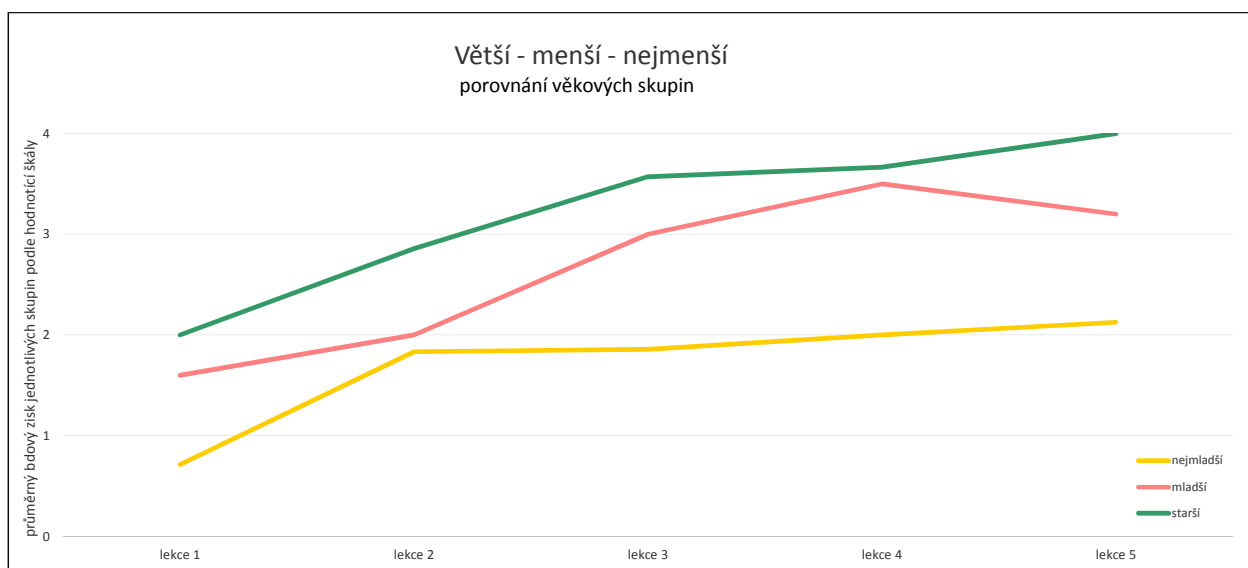
9.5 Větší – menší – nejmenší



Obr. 21. Větší – menší – nejmenší – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály a směrodatné odchylky ve třech skupinách dětí rozdělených podle věku při pěti lekcích.

Na obrázku č. 21 vidíme průměrné bodové hodnocení jednotlivých skupin dětí v 1. až 5. lekci. Stále se ukazuje, že skupina nejmladších dětí získávala průměrně nejméně bodů. Skupiny nejmladších a mladších dětí jsou velmi variabilní.

Na obrázku č. 22 vidíme stoupající trend v zisku bodů u jednotlivých skupin dětí a jejich rozvoj, který je největší u nejstarších dětí.

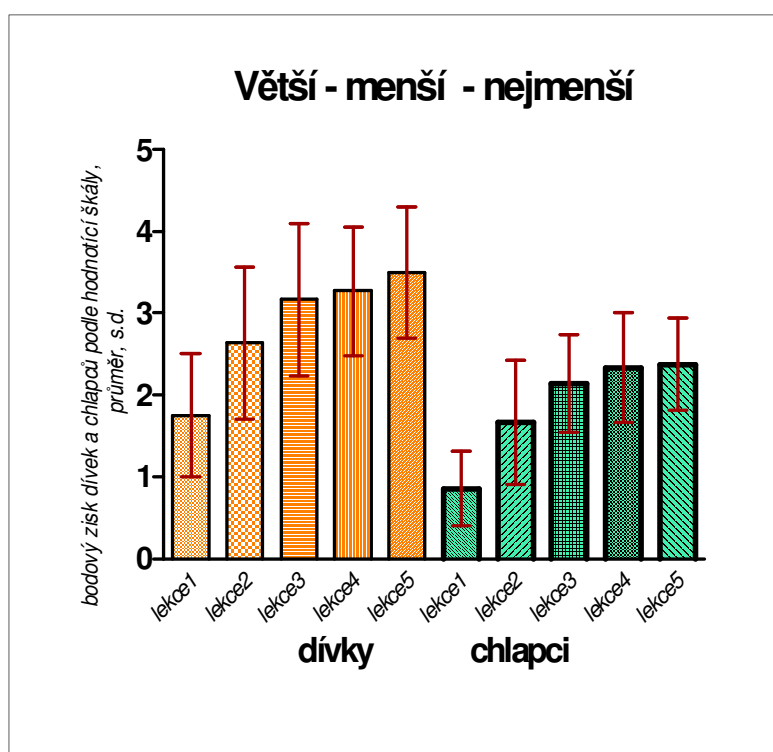


Obr. 22. Větší – menší – nejmenší – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle věku při pěti lekcích.

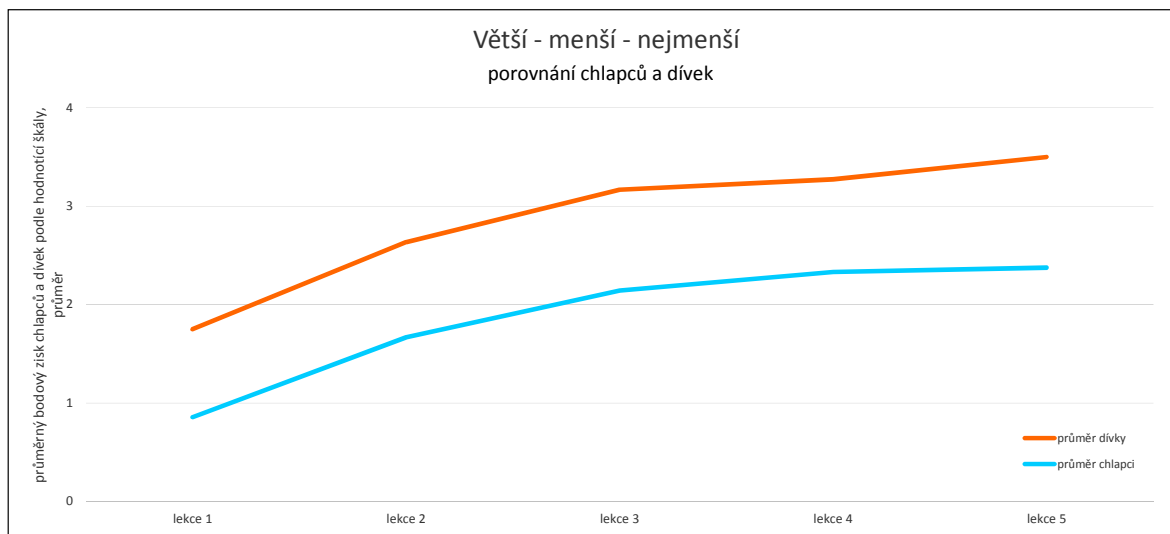
Na obrázku č. 23 jsou znázorněny průměry a směrodatné odchylky bodových zisků dětí rozdělených podle pohlaví. Dívky získávaly průměrně lepší hodnocení a směrodatné odchylky jsou tentokrát vyrovnanější v obou skupinách při všech lekcích.

Z obrázku č. 24 vyplývá, že skupina dívek byla průměrně lépe bodově ohodnocena při všech pěti lekcích.

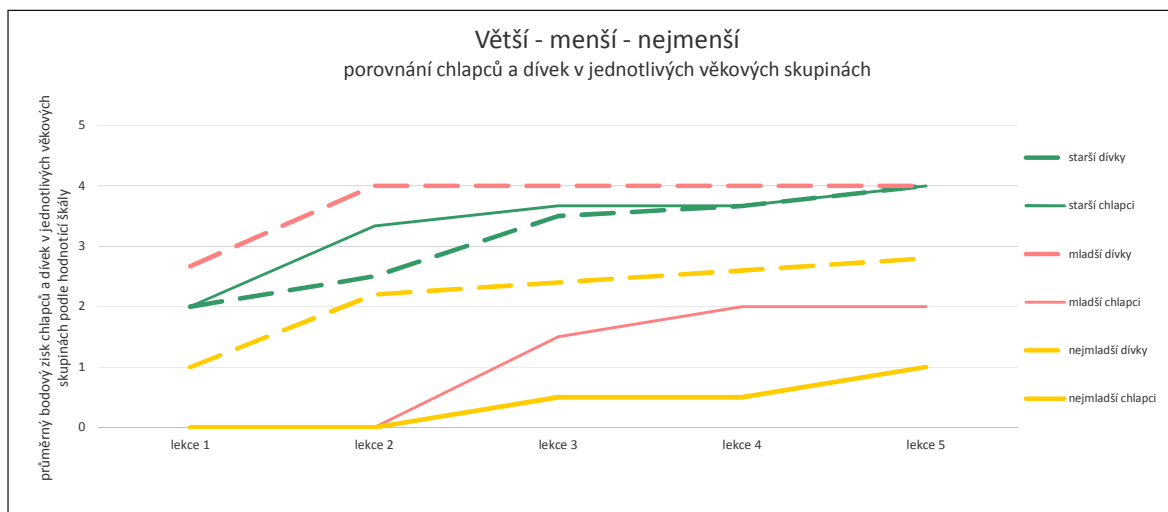
Obrázek č. 25 pak ukazuje bodové hodnocení jednotlivých skupin dětí rozdělených podle věku a pohlaví. Stále můžeme pozorovat nejmenší rozdíl mezi děvčaty a chlapci ve skupině starších dětí a větší rozdíly u mladších a nejmladších dětí.



Obr. 23. Větší – menší – nejmenší – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály a směrodatné odchylky ve dvou skupinách dětí rozdělených podle pohlaví při pěti lekcích.

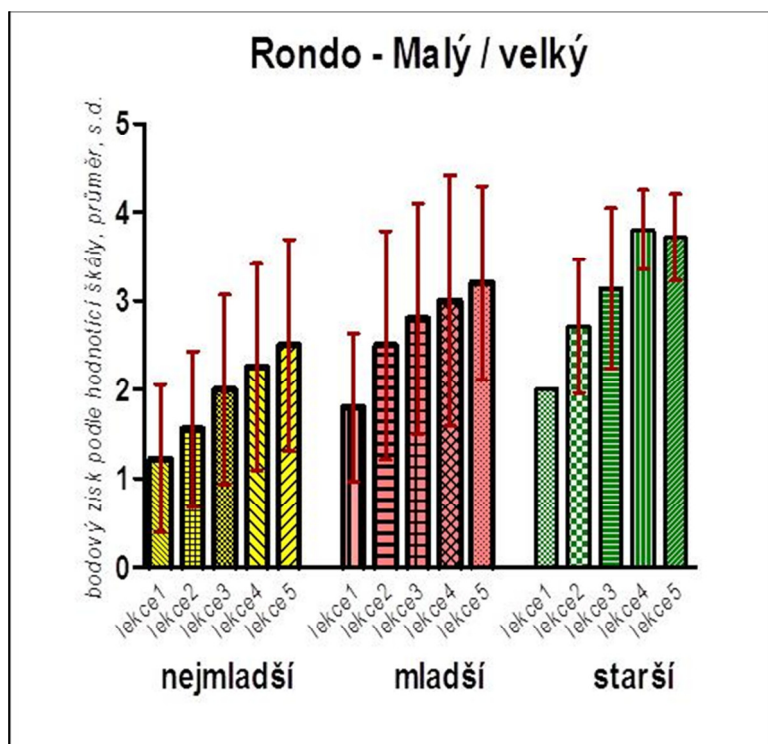


Obr. 24. Větší – menší – nejmenší – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle pohlaví při pěti lekcích.



Obr. 25. Větší – menší – nejmenší – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle věku a pohlaví při pěti lekcích.

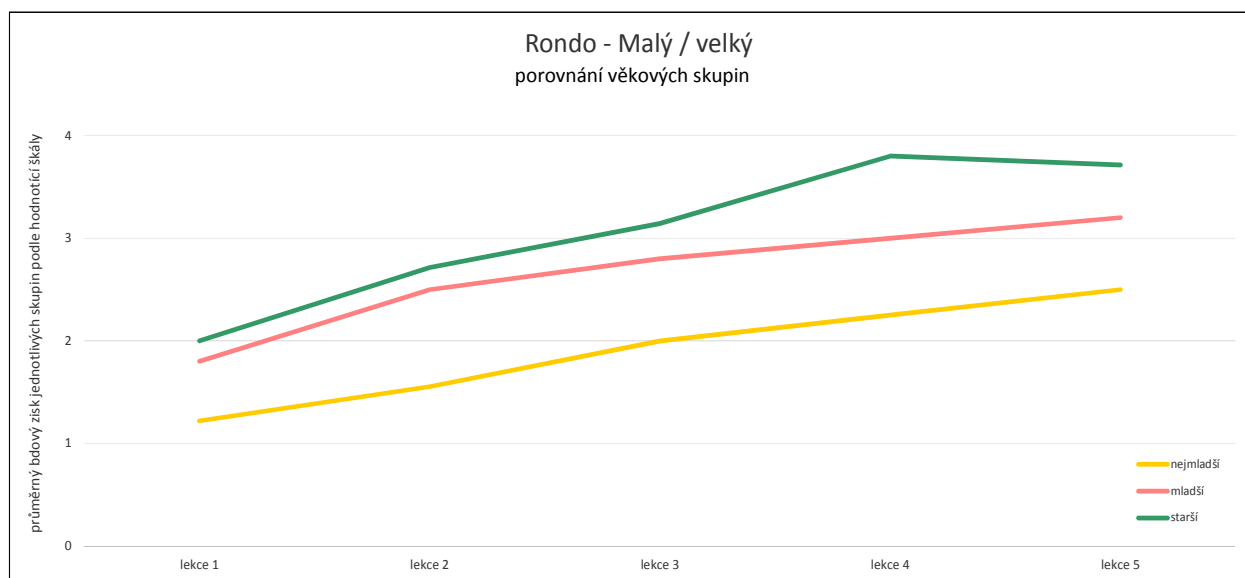
9.6 Rondo – Malý / velký



Obr. 26. Rondo – Malý / velký – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály a směrodatné odchylky ve třech skupinách dětí rozdělených podle věku při pěti lekcích.

Na obrázku č. 26 můžeme vidět průměrné bodové hodnocení jednotlivých skupin dětí rozdělených podle věku ve všech lekcích. Stále se ukazuje, že skupina nejmladších dětí získávala průměrně nejméně bodů. Skupina nejstarších dětí je nejméně variabilní.

Z obrázku č. 27 je patrný rovnoměrně stoupající trend v hodnocení dětí, přičemž posloupnost skupin zůstává zachovaná.



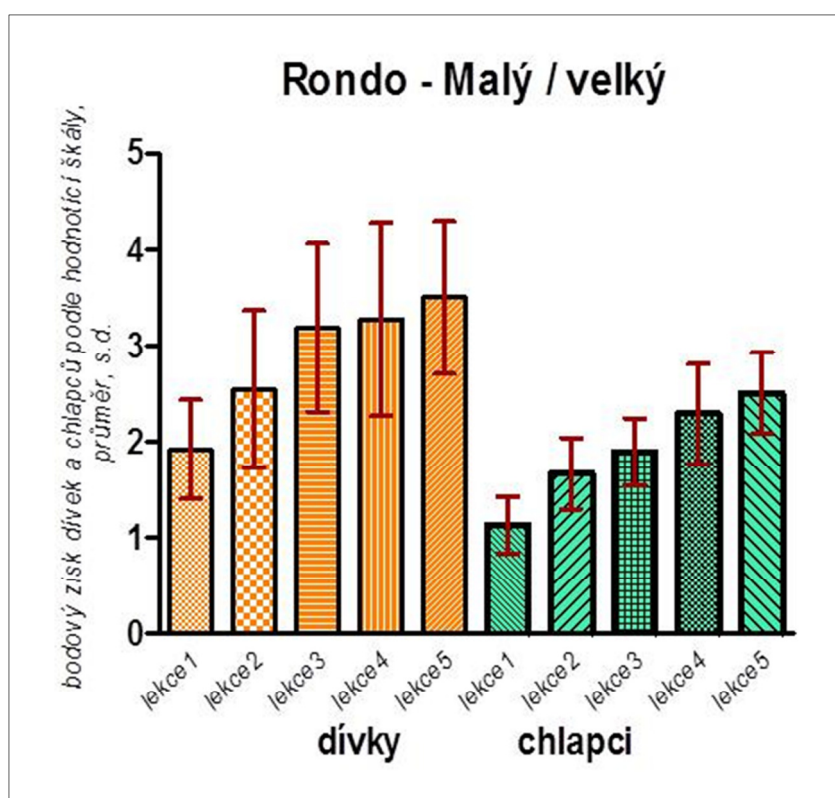
Obr. 27. Rondo – Malý / velký – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle věku při pěti lekcích.

Dále nám obrázek ukazuje, že největší pokrok od 1. do 5. lekce udělaly děti ve skupině starších dětí. I ostatní skupiny se v průměru posunuly více než o bod.

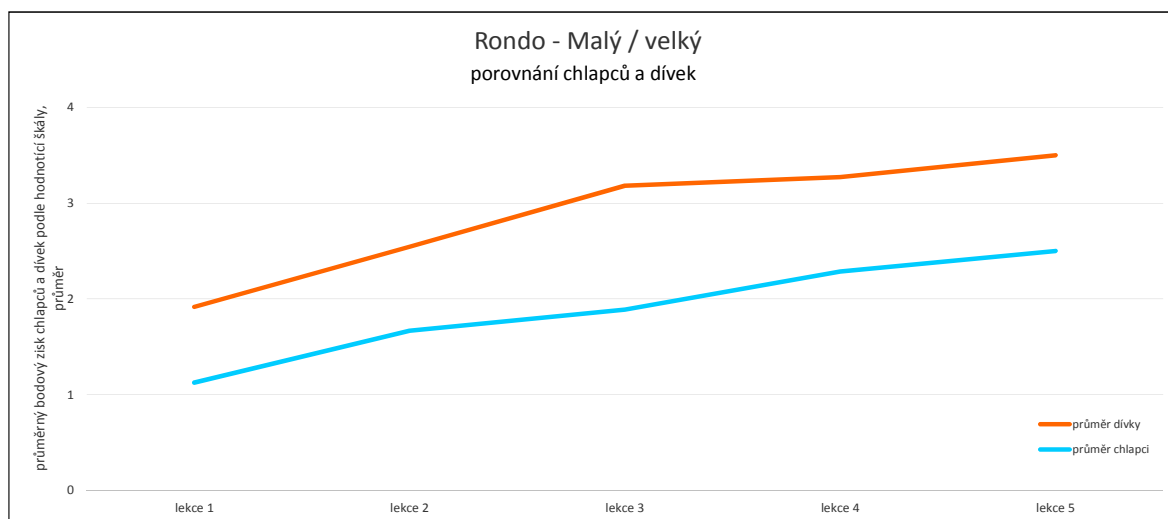
Z obrázku č. 28 lze vyčíst průměrné bodové hodnocení a směrodatné odchylky ve skupinách děvčat a chlapců při 5 lekcích. Dívky získávaly více bodů než chlapci.

Na obrázku č. 29 lze vyčíst stoupající trend v bodování děvčat a chlapců. Je zřejmé, že došlo k téměř stejnému pokroku u obou skupin.

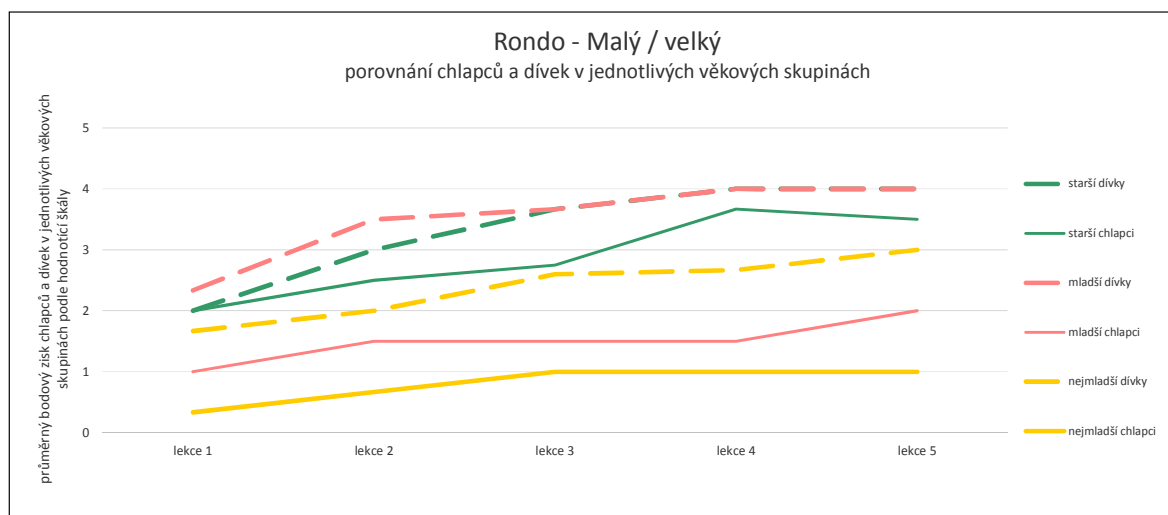
Obrázek č. 30 nám ukazuje bodové hodnocení všech skupin dětí rozdělených podle věku a pohlaví a můžeme vidět, že největší rozdíly mezi děvčaty a chlapci dále přetvárají ve skupině mladších a nejmladších dětí. Mladší děvčata se nyní výrazně zlepšila a zpočátku předčila starší dívky, které je však ve 3. lekci dohnaly.



Obr. 28. Rondo – Malý / velký – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály a směrodatné odchylky ve dvou skupinách dětí rozdělených podle pohlaví při pěti lekcích.

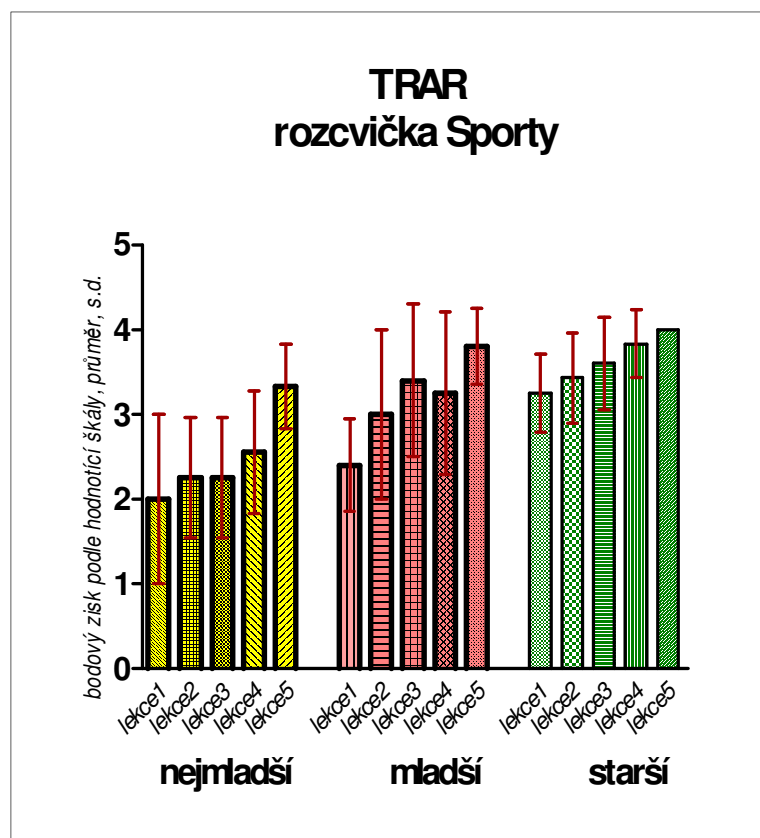


Obr. 29. Rondo – Malý / velký – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle pohlaví při pěti lekcích.



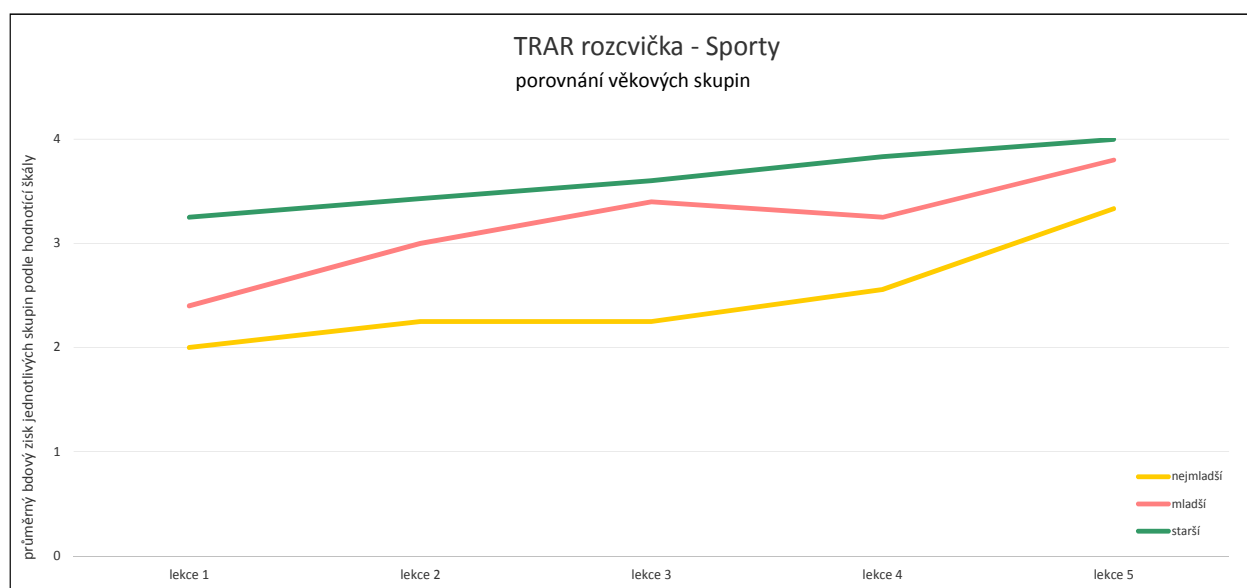
Obr. 30. Rondo – Malý / velký – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle věku a pohlaví při pěti lekcích.

9.7 TRAR rozvíčka – Sporty



Obr. 31. TRAR rozvíčka – Sporty – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály a směrodatné odchylky ve třech skupinách dětí rozdělených podle věku při pěti lekcích.

Na obrázku č. 31 lze vidět průměr a směrodatné odchylky bodového hodnocení ve všech lekcích jednotlivých skupin dětí rozdělených podle věku. Nejmladší děti jsou zde průměrně lépe hodnoceny než v TRAR rozvíčce – Barvy a Malý / velký. Při lekci 1 byl totiž jejich průměrný bodový zisk okolo 2 bodů; v lekci 5 dosáhly dokonce zisku přes 3 body. Skupina starších dětí získávala opět nejvíce bodů a jeví se přitom jako nejméně variabilní.



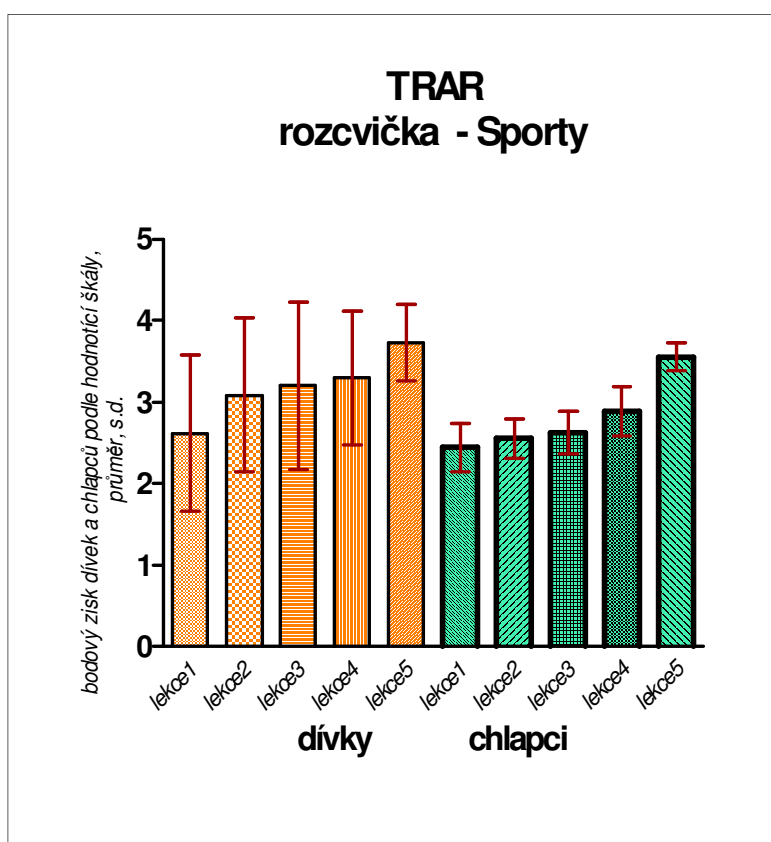
Obr. 32. TRAR rozvíčka – Sporty – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle věku při pěti lekcích.

Na obrázku č. 32 můžeme sledovat porovnávání věkových skupin dětí podle hodnotící škály a jejich stoupající trend v průběhu času. Starší děti byly ohodnoceny nejlépe a nejmladší naopak měly nejnižší bodové hodnocení ze všech skupin. Z obrázku je patrný rozdíl těchto skupin v hodnocení mezi 1. až 5. lekcí. Větší pokrok udělala skupina nejmladších a mladších dětí.

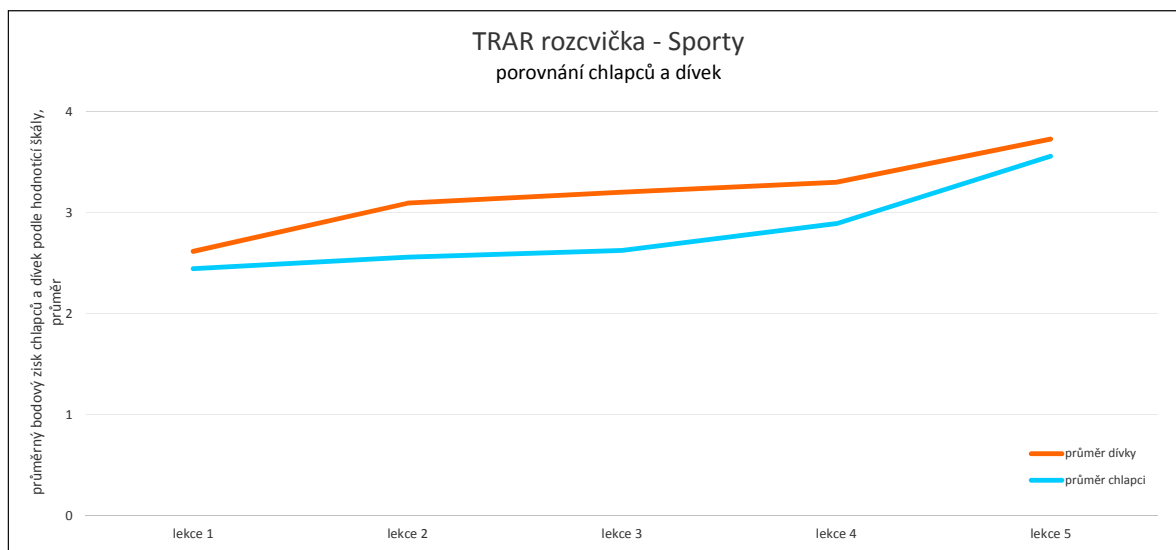
Na obrázku č. 33 můžeme sledovat průměrné bodové hodnocení a směrodatné odchylky ve skupinách děvčat a chlapců. Je zjevné, že rozdíl mezi chlapci a děvčaty se ve srovnání se začátkem experimentu (téma – Barvy) zmenšuje. Skupina chlapců zůstává stále vyrovnanější než děvčata.

Obrázek č. 34 nám zobrazuje, že rozdíl v bodovém hodnocení mezi chlapci a dívkami už není tak výrazný a rozvoj obou skupin dětí je téměř stejný.

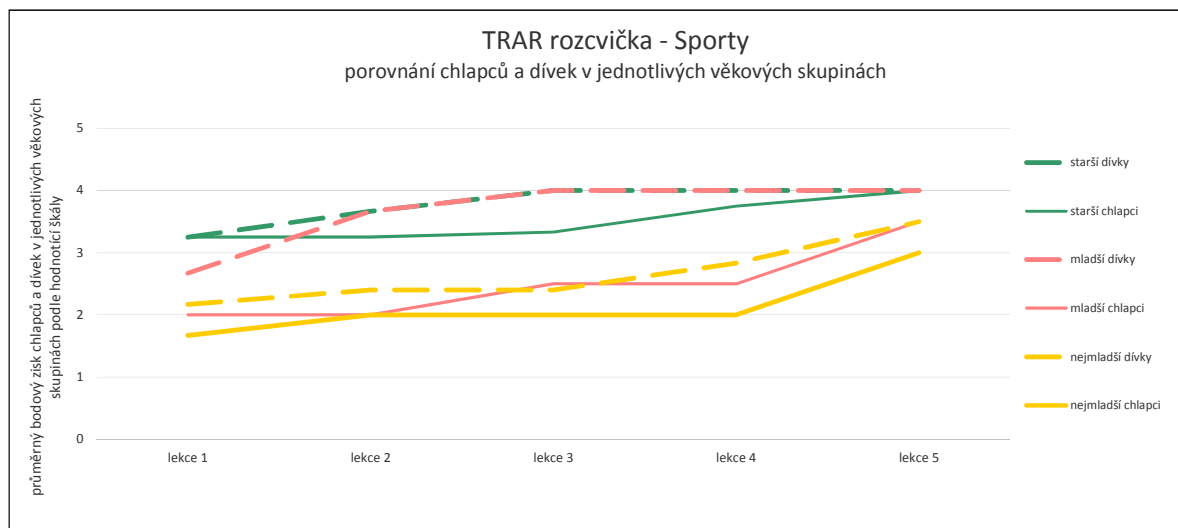
Na obrázku č. 35 můžeme sledovat mírně stoupající trend v bodovém hodnocení a rozdíly mezi jednotlivými skupinami. Všechny skupiny se během pěti lekcí posouvají do vyššího bodového hodnocení. Rozdíly mezi děvčaty a chlapci se v některých skupinách zmenšily.



Obr. 33. TRAR rozcvička – Sporty – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály a směrodatné odchylky ve dvou skupinách dětí rozdělených podle pohlaví při pěti lekcích.

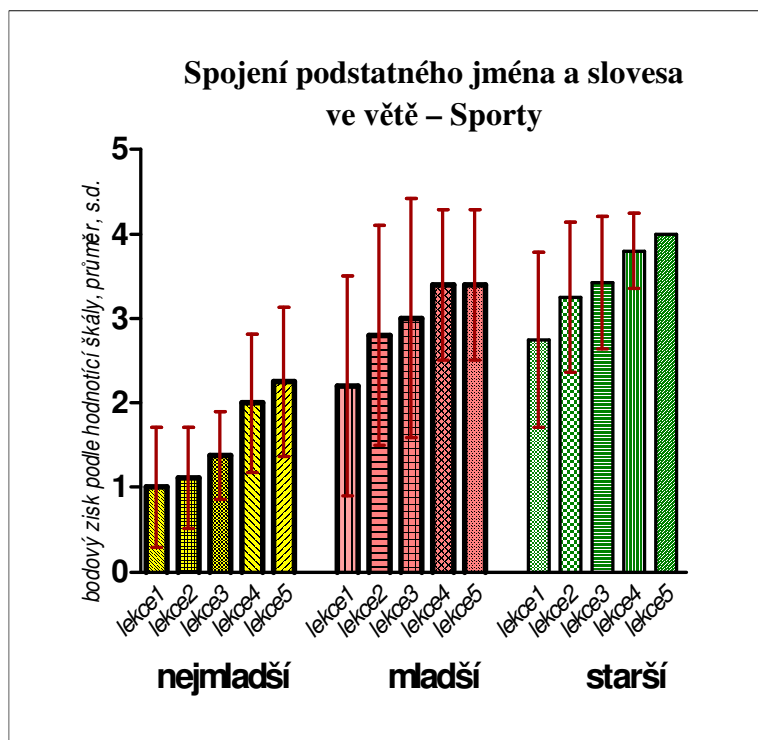


Obr. 34. TRAR rozcvička – Sporty – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle pohlaví při pěti lekcích.



Obr. 35. TRAR rozcvička – Sporty – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle věku a pohlaví při pěti lekcích.

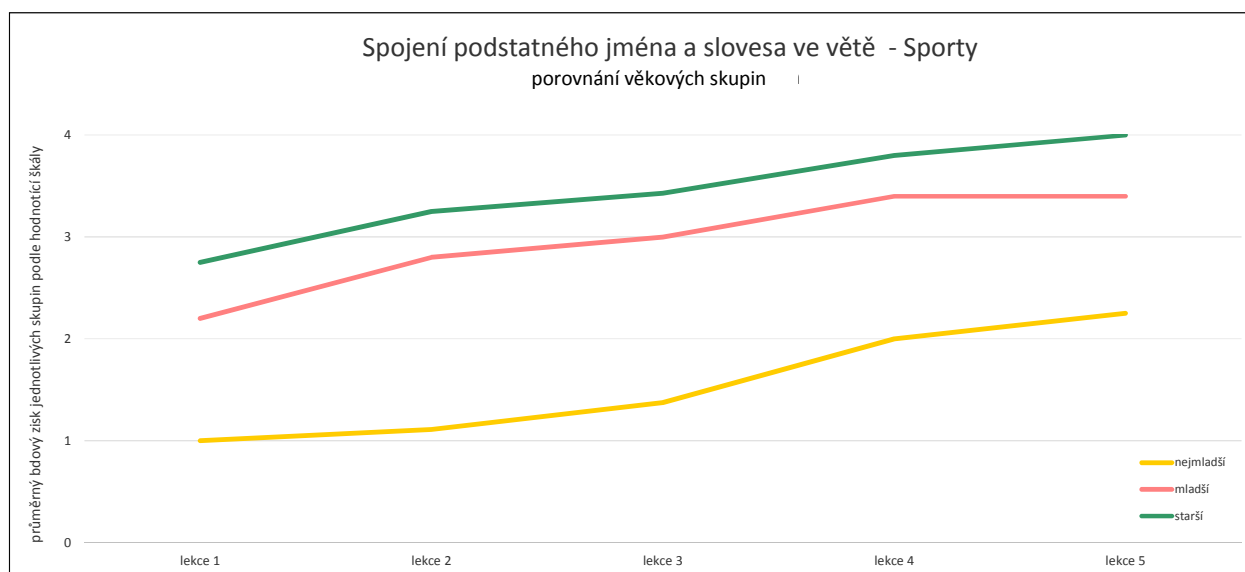
9.8 Spojení podstatného jména a slovesa ve větě – Sporty



Obr. 36. Spojení podstatného jména a slovesa ve větě – Sporty – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály a směrodatné odchylky ve třech skupinách dětí rozdělených podle věku při pěti lekcích.

Z obrázku č. 36 můžeme opět vysledovat průměrné bodové hodnocení a směrodatné odchylky jednotlivých skupin dětí ve všech lekcích. Stále se ukazuje, že skupina nejmladších dětí získávala průměrně nejméně bodů a skupina nejstarších dětí nejvíce bodů.

Obrázek č. 37 srovnává věkové skupiny dětí mezi sebou. Opět je zřejmý jejich stoupající trend. Skupina nejmladších dětí je výrazněji méně ohodnocená než obě skupiny mladších a starších dětí.



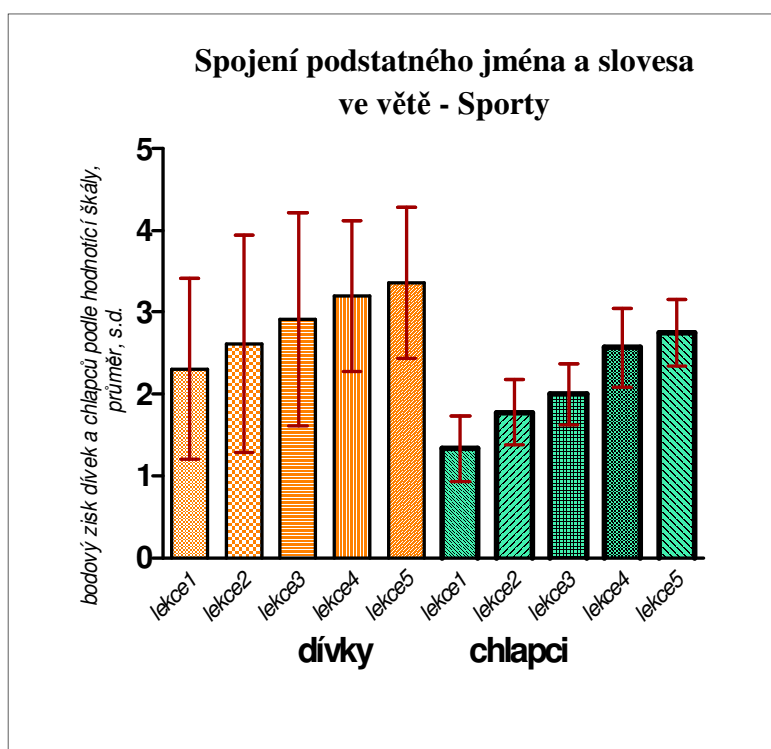
Obr. 37. Spojení podstatného jména a slovesa ve větě – Sporty – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle věku při pěti lekcích.

Ačkoliv jsou nejmenší děti v průměru ohodnoceny méně body, jejich pokrok je přibližně stejný, jako pokrok dětí v ostatních skupinách.

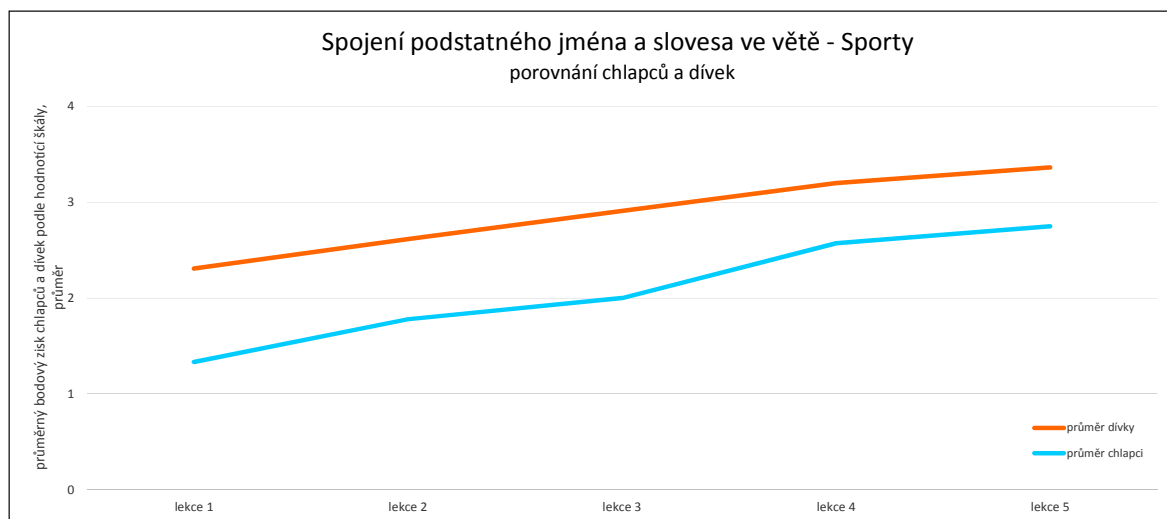
Z obrázku č. 38 lze vyčíst průměrné bodové hodnocení a směrodatné odchylky bodových zisků chlapců a dívek. Dívky jsou průměrně více ohodnoceny a mají větší rozptyl získaných bodů.

Na obrázku č. 39 je viditelný stoupající trend v hodnocení dětí rozdělených podle pohlaví a můžeme tedy sledovat, že děvčata jsou opět ohodnocena lépe než chlapci. Chlapci udělali o trochu větší pokrok od 1. do 5. lekce.

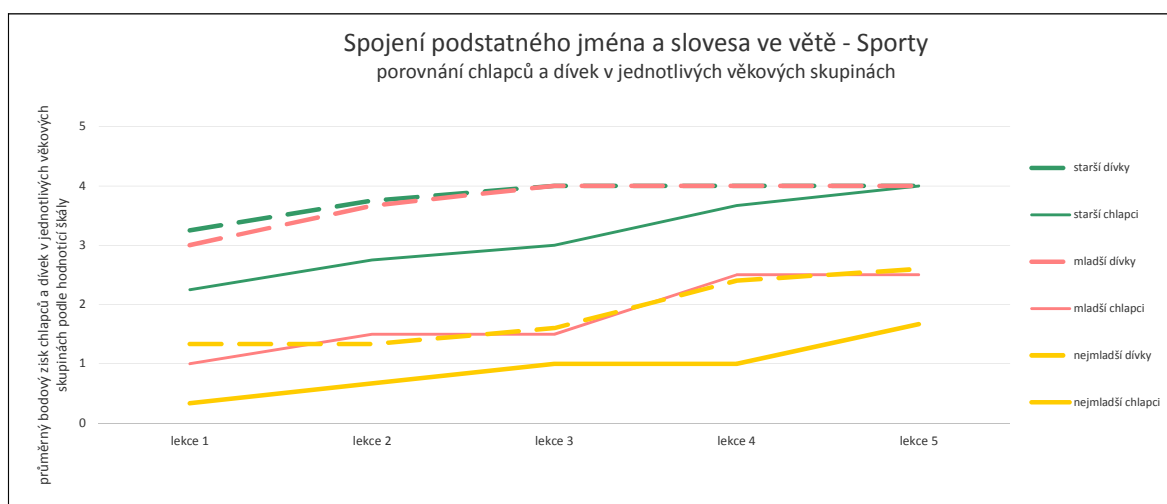
Obrázek č. 40 znázorňuje bodové hodnocení a jeho stoupající trend v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle pohlaví a věku. Můžeme zde vidět, že v 5. lekci skupina mladších dívek dosáhla stejné bodové výše jako skupina starších dětí. Naproti tomu mladší chlapci jsou ohodnoceni v poslední lekci stejně, jako skupina nejmladších dívek. Největší rozdíl mezi chlapci a dívkami můžeme vidět ve skupině mladších dětí.



Obr. 38. Spojení podstatného jména a slovesa ve větě – Sporty – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály a směrodatné odchylky ve dvou skupinách dětí rozdělených podle pohlaví při pěti lekcích.

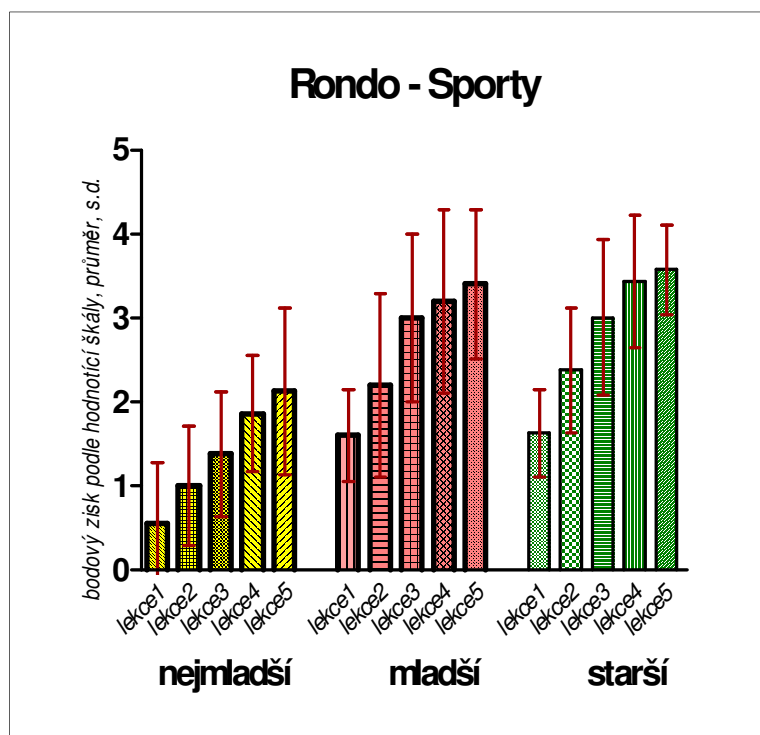


Obr. 39. Spojení podstatného jména a slovesa ve větě – Sporty – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle pohlaví při pěti lekcích.



Obr. 40. Spojení podstatného jména a slovesa ve větě – Sporty – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle věku a pohlaví při pěti lekcích.

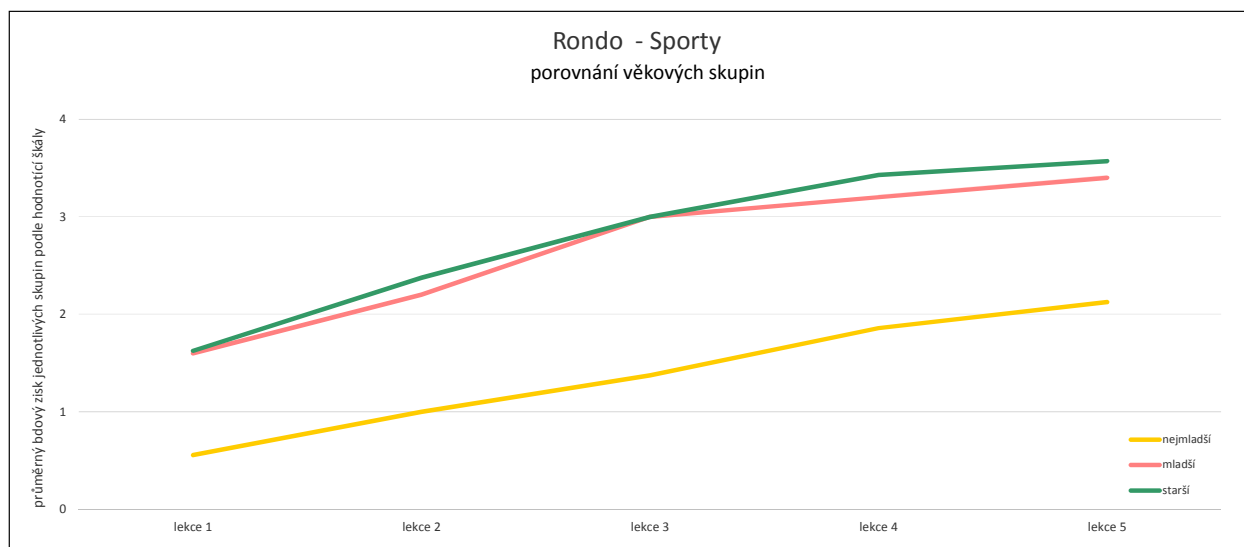
9.9 Rondo – Sporty



Obr. 41. Rondo – Sporty – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály a směrodatné odchylky ve třech skupinách dětí rozdělených podle věku při pěti lekcích.

Na obrázku č. 41 vidíme průměrné bodové hodnocení skupin dětí rozdělených podle věku ve všech lekcích. Současně nám graf ukazuje i směrodatné odchylky. Skupina nejmladších dětí získávala průměrně nejméně bodů a skupina mladších a starších dětí je na tom v hodnocení přibližně stejně.

Obrázek č. 42 pak ukazuje stoupající trend v zisku bodů u jednotlivých skupin dětí. Můžeme si všimnout, že skupina nejstarších a mladších dětí je téměř na stejné úrovni a skupina nejmladších dětí je méně bodově ohodnocená.



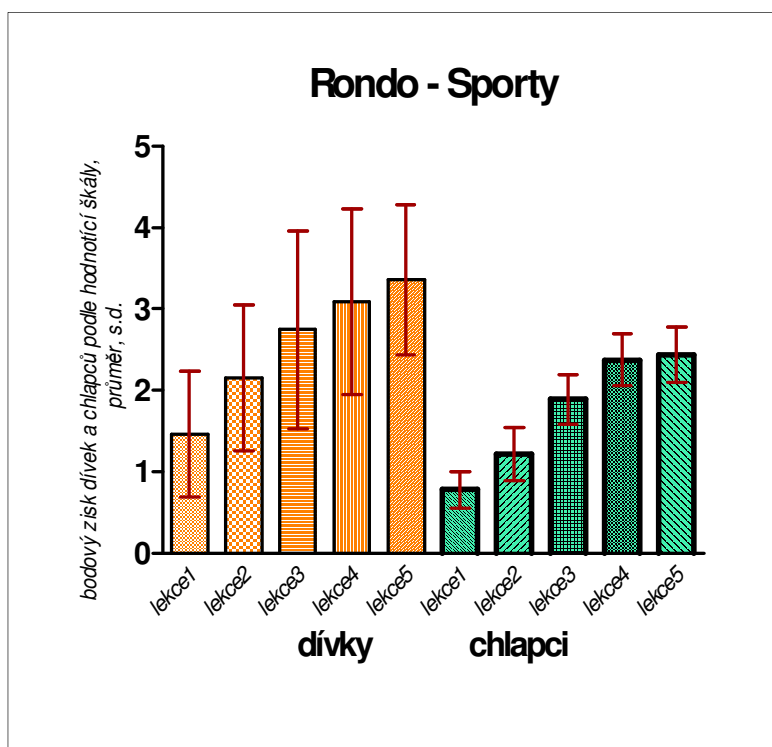
Obr. 42. Rondo – Sporty – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle věku při pěti lekcích.

Pokrok dětí je ve všech skupinách od 1. do 5. lekce výrazný.

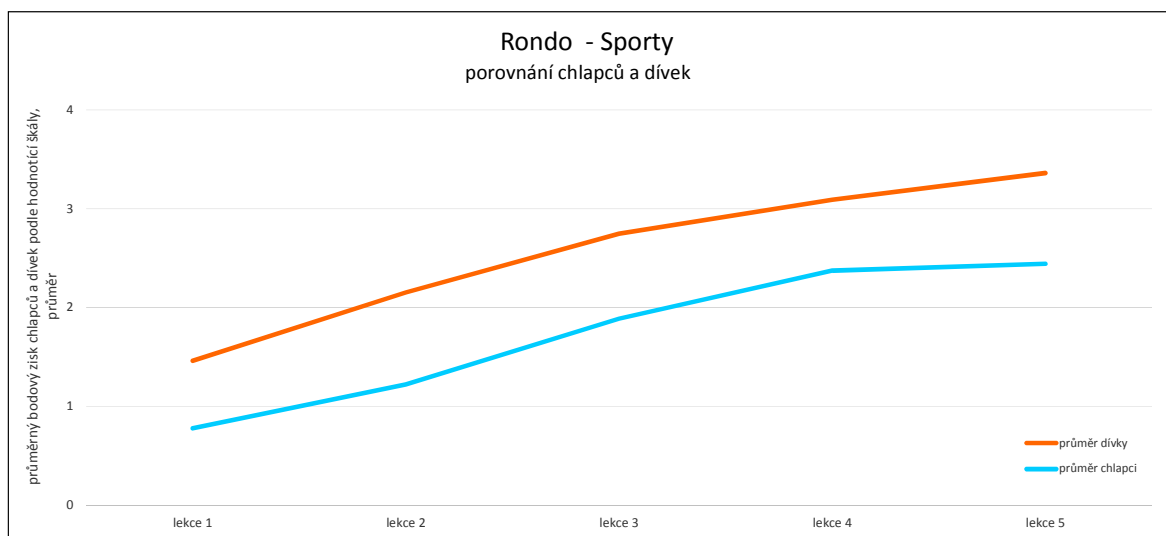
Obrázek č. 43 nám dále ukazuje, jak byly ohodnoceny dívky a chlapci v jednotlivých lekcích a jaké jsou směrodatné odchylky v tomto průměrném bodovém hodnocení. Stále platí, že dívky jsou průměrně více ohodnoceny a chlapci mají menší rozptyl dat.

Na obrázku č. 44 můžeme vidět rozdíl v hodnocení podle hodnotící škály mezi děvčaty a chlapci a jejich stoupající trend, přičemž dívky jsou lépe ohodnoceny.

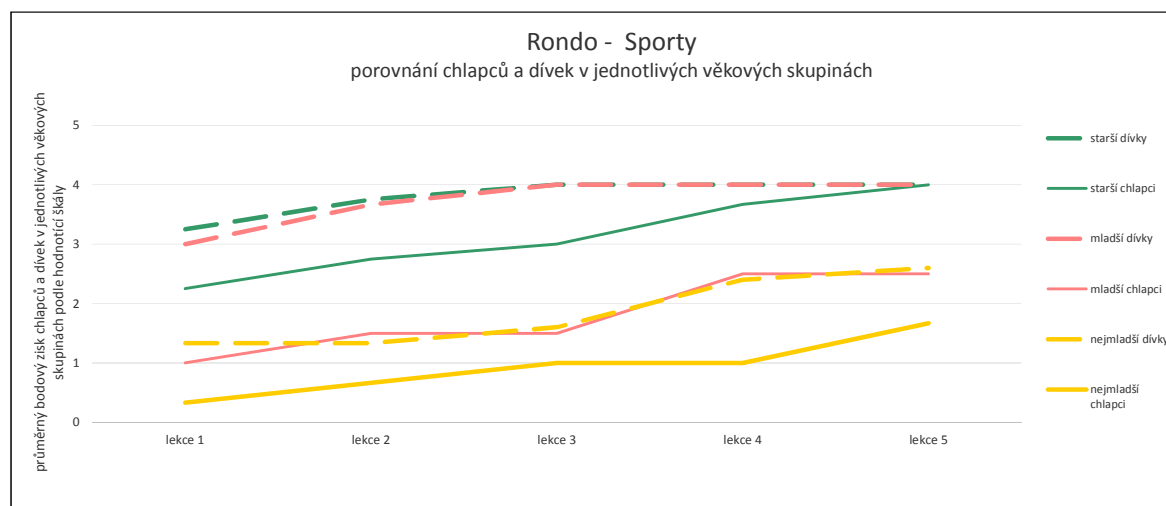
Obrázek č. 45 ukazuje bodové hodnocení podle hodnotící škály šesti skupin dětí rozdělených podle pohlaví a věku. Vidíme, že dívky z nejmladší skupiny se dostávají na stejnou úroveň, jako skupina mladších chlapců. Mladší dívky jsou nadále bodově velmi napřed před mladšími chlapci. U všech skupin zaznamenáváme stoupající trend v bodovém hodnocení v průběhu času.



Obr. 43. Rondo – Sporty – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály a směrodatné odchylky ve dvou skupinách dětí rozdělených podle pohlaví při pěti lekcích.

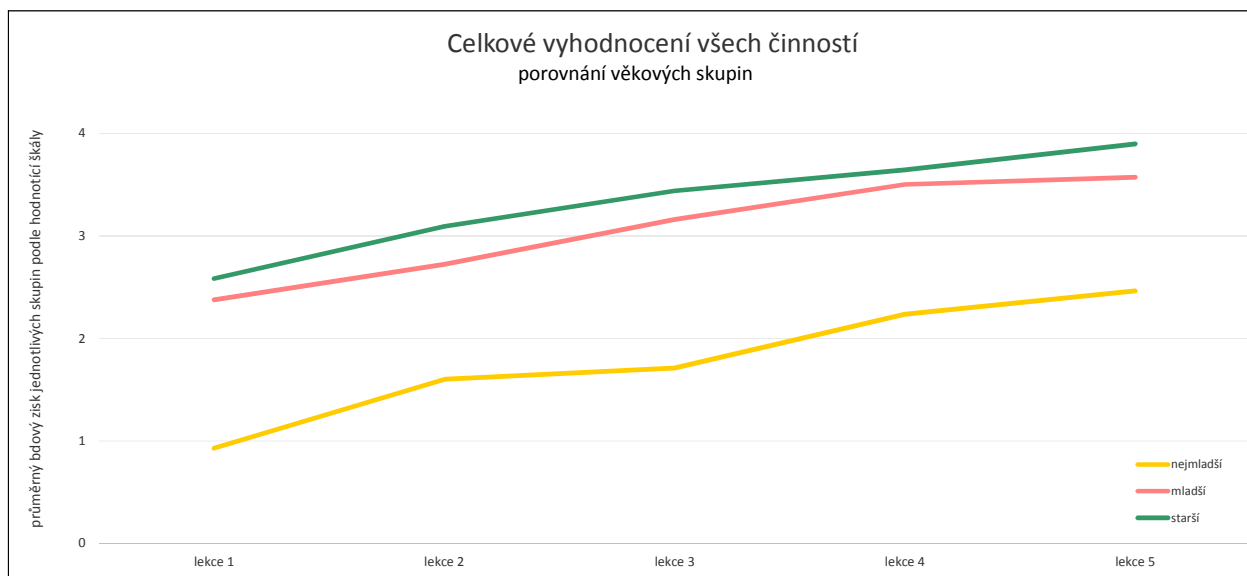


Obr. 44. Rondo – Sporty – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle pohlaví při pěti lekcích.



Obr. 45. Rondo – Sporty – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle věku a pohlaví při pěti lekcích.

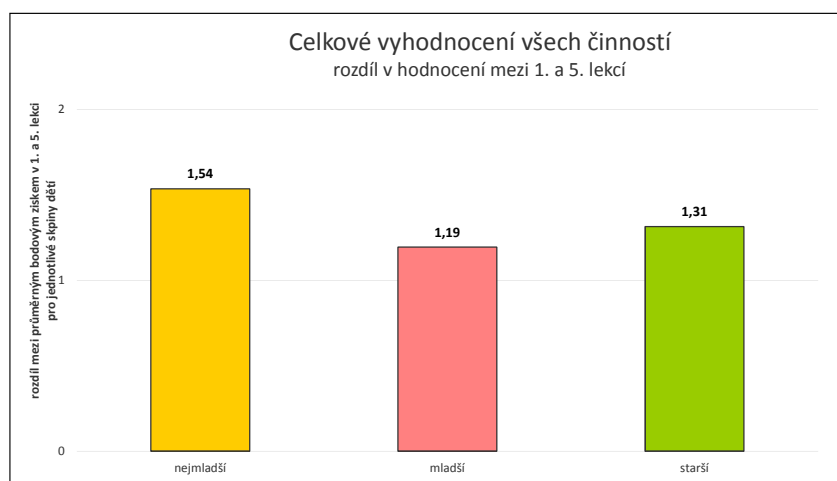
9.10 Celkové vyhodnocení všech činností



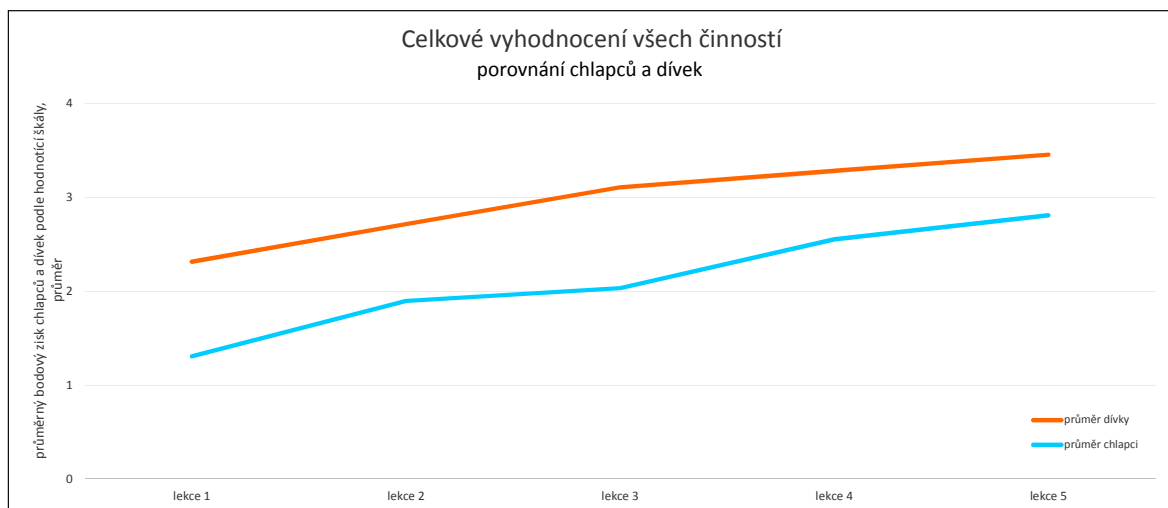
Obr. 46. Celkové hodnocení všech činností – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle věku při pěti lekcích.

Obrázek č. 46 ukazuje celkový bodový zisk podle hodnotící škály ve skupinách dětí rozdělených podle věku. Z obrázku je zřejmé, že skupina starších a mladších dětí byla hodnocena přibližně stejně, mladší děti přitom získávaly o něco méně bodů. Skupina nejmladších dětí je celkově ohodnocena o dost nižším bodovým ziskem.

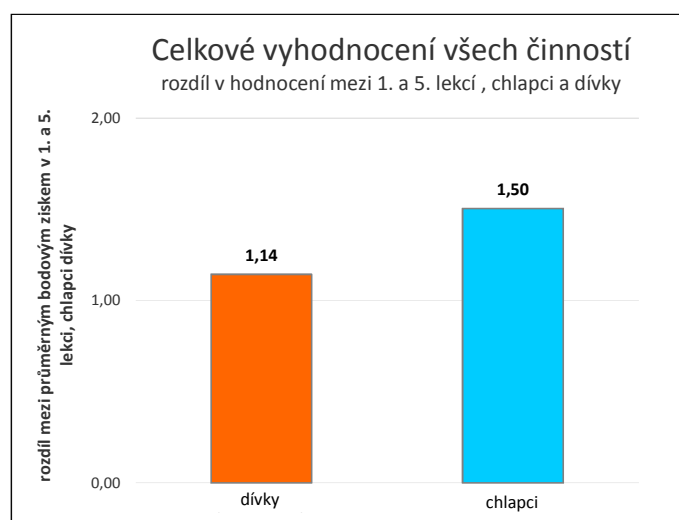
Zlepšení všech tří skupin vidíme na obrázku č. 47. Je zjevné, že skupina nejmladších dětí se nejvíce zlepšila. Nicméně pokrok dětí se zdá celkem přiměřený ve všech třech skupinách.



Obr. 47. Celkové hodnocení všech činností – rozdíl v hodnocení mezi 1. a 5. lekcí pro jednotlivé skupiny dětí rozdělených podle věku.

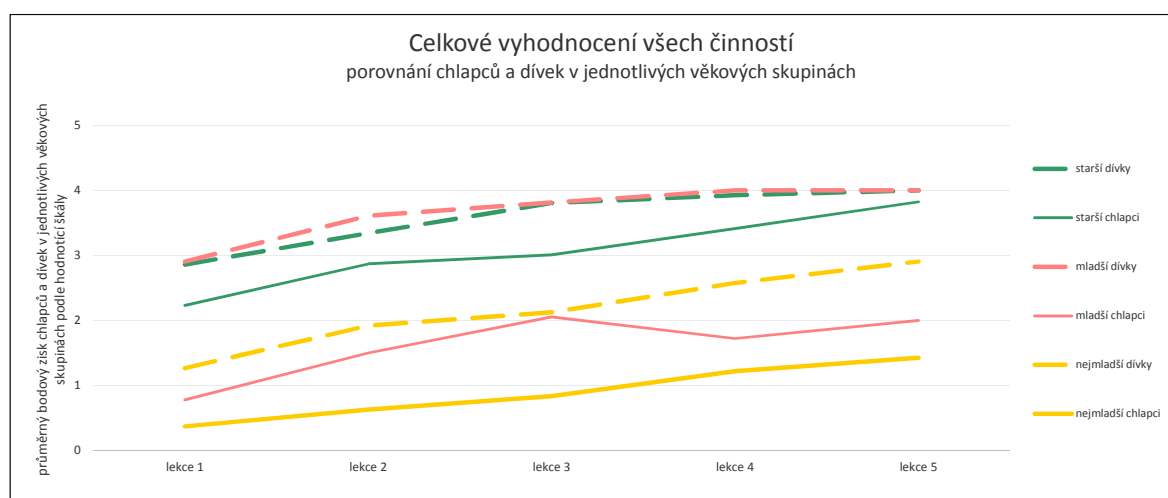


Obr. 48. Celkové hodnocení všech činností – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle pohlaví při pěti lekcích.



Obr. 49. Celkové hodnocení všech činností – rozdíl v hodnocení mezi 1. a 5. lekcí jednotlivých skupin dětí rozdělených podle pohlaví.

Na obrázku č. 48 vidíme průměrný bodový zisk ve všech lekcích ve skupinách dětí rozdělených podle pohlaví. Děvčata jsou průměrně bodována lépe než chlapci. Z obrázku č. 49 je zřejmé, že chlapci za celé období, kdy byly prováděny tyto činnosti, naopak udělali větší pokrok v hodnocení než děvčata. Obrázek č. 50 ukazuje stoupající trend všech skupin dětí po celou dobu výzkumu. Největší rozdíl mezi chlapci a dívkami se jeví ve skupině mladších dětí.



Obr. 50. Celkové hodnocení všech činností – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí rozdělených podle věku a pohlaví při pěti lekcích.

10 DISKUZE

Při přípravě hudebních činností v logopedické prevenci jsem vycházela z principů České Orffovy školy od Hurníka a Ebena (1982). Použitou slovní zásobu však bylo potřeba aktualizovat a vycházet z potřeb a slovní zásoby dnešních dětí. Také bylo nutné upravit některé metody a obsah výuky a přizpůsobit ho heterogenní třídě. Některé postupy jsou totiž pro skupiny mladších a nejmladších dětí ještě velmi složité.

Další inspirací pro přípravu činností při práci v logopedické prevenci byly pro mne i některé postupy a náměty od paní Kmentové. Na základě jejích poznatků a konkrétních příkladů jsem se tedy sama naučila připravit program, který by mohl být pro děti předškolního věku vhodný a realizovatelný s celou heterogenní skupinou. Dílčí cíl této práce tak byl splněn.

Dále jsem provedla výzkum a testovala postupné zlepšování dětí v připravených pěveckých činnostech. Hledala jsem přitom odpovědi na otázky, zda je činnost vhodná pro celou skupinu, nebo zda je lepší skupinu rozdělit podle věku. Zajímalo mě také, jak si povedou dívky a chlapci, jaký bude mezi nimi rozdíl v celkovém průměrném hodnocení a která skupina dětí udělá největší pokrok.

Předpokládala jsem, že připravené činnosti budou více vhodné pro skupinu mladších a starších dětí a že nebudou tolik vhodné pro skupinu nejmladších dětí. Při práci s dětmi se mi to tak mohlo jevit, neboť některým dětem z nejmladší skupiny činily během předvýzkumu složitější činnosti problémy. Z výsledků výzkumu však naopak vyplývá, že nejmladší děti udělaly největší pokrok v průměrném bodovém hodnocení. Tím by se dalo říci, že ačkoliv nedosáhly takového bodového hodnocení jako starší a mladší děti, jsou pro ně tyto činnosti velmi vhodné, i když to tak nemusí na první pohled vypadat. Tímto se tedy můj původní předpoklad nepotvrdil. Opakováním těchto činností se upevňuje slovní zásoba i melodie v paměti a děti získávají jistotu a dělají pokroky. Proto si myslím, že tyto činnosti jsou vhodné i pro heterogenní třídu, kde jsou velké věkové rozdíly mezi dětmi.

Z výsledků celkového hodnocení navíc vyplývá, že kombinací těchto činností se celkem rovnoměrně zlepšily všechny skupiny dětí rozdělených podle věku. Samozřejmě jsou velké rozdíly mezi dětmi i v jednotlivých skupinách a každý jednotlivec má nějakým způsobem vliv na celkové průměrné hodnocení celé skupiny. Hodnocení dětí ovlivňuje také klima ve třídě, které se mění, dále pak proměnlivá docházka jednotlivců a nakonec i individuální zájem a nálada jednotlivých dětí, která nemusí být pokaždé stejná.

Dalším velkým zjištěním pro mne bylo porovnávání chlapců a děvčat mezi sebou. Předpokládala jsem, že mezi děvčaty a chlapci budou rozdíly v průměrném bodovém hodnocení, což se potvrdilo. Domnívala jsem se dále, že děvčata budou lépe ohodnocena než chlapci a jejich rozvoj v bodovém hodnocení bude také větší než u chlapců. Z výsledků výzkumu však vyplývá, že chlapci sice byli průměrně méně ohodnoceni než děvčata, avšak udělali oproti dívkám větší pokrok. Můj předpoklad se tedy potvrdil jen částečně. Musím proto konstatovat, že tyto činnosti jsou pro chlapce velmi prospěšné, ačkoliv to tak na první pohled při samotné výuce nemusí vypadat, neboť jsem měla dojem, že v lekcích lépe pracují děvčata, která to víc baví a která jsou učenlivější.

Z výzkumu dále vyplývá, že nejstabilnější se jeví skupina starších dětí, neboť už mezi sebou nemají takové rozdíly v hodnocení mezi děvčaty a chlapci, jaké jsou ve skupině mladších a nejmladších dětí.

Díky provedení výzkumu a vyhodnocení jeho výsledků jsem mohla pro svou další práci zásadně změnit pohled na celou heterogenní skupinu dětí. Především na to, že i pro skupinu nejmladších dětí mají tyto činnosti velký význam, že se děti rozvíjejí a dělají velké pokroky, dokonce větší, než skupina mladších a starších dětí. Stejně tak mají tyto připravené činnosti velký vliv i na chlapce, neboť je rozvíjejí dokonce více než děvčata. Činnosti se tedy mohou provádět s celou heterogenní skupinou dohromady. Děti se nemusí při takových činnostech rozdělovat a přesto je pokrok všech skupin dětí velký.

Na výzkumné otázky tedy mohu odpovědět tak, že připravené pěvecké činnosti pro práci v logopedické prevenci jsou vhodné pro heterogenní třídu z pohledu rovnoměrného rozvoje jednotlivých skupin dětí rozdělených podle věku i podle pohlaví.

Každý pedagog má v sobě určitou zásobu různých důležitých dovedností, díky kterým může děti rozvíjet a nemusí vždy jít jen o hudební činnosti. Logopedická prevence se samozřejmě dá v mateřských školách uskutečnit i jinak. Připravená metodika je způsob, který jsem já sama pro sebe dlouho hledala. Pro mou práci v mateřské škole měl tedy tento výzkum i jeho příprava a zpracování výsledků zásadní vliv na změnu pohledu na dětskou skupinu a změnil se i můj přístup k přípravě logopedické prevence.

11 ZÁVĚR

Prvním cílem této práce bylo aktualizovat slovní zásobu a obsah výukového materiálu na principech metod České Orffovy školy pánů Ebena a Hurníka v heterogenní třídě mateřské školy. Druhým cílem bylo pozorování a porovnávání zájmu dětí (rozdělených podle věku a pohlaví do šesti skupin) o pěvecké činnosti v logopedické prevenci a zjištění jejich rozvoje v činnostech na hodnotící škále.

Slovní zásoba, obsah i výukový materiál Orffovy školy se podařilo aktualizovat a připravit tak kompletní pěvecké činnosti pro práci v logopedické prevenci. Děti byly ohodnoceny podle hodnotící škály.

Z výsledků vyplynulo, že:

- Tyto připravené pěvecké činnosti jsou vhodné pro všechny skupiny dětí, přičemž nejmladší děti udělaly největší pokrok v průměrném bodovém hodnocení.
- Mezi děvčaty a chlapci je rozdíl v průměrném bodovém hodnocení. Dívky byly ohodnoceny lépe než chlapci, chlapci však udělali větší pokrok než dívky a to ve všech činnostech od první do páté lekce.
- Připravené činnosti jsou vhodné pro heterogenní třídu z pohledu rovnoměrného rozvoje jednotlivých skupin dětí rozdělených podle věku.

Poslání orffovských principů je tak stále aktuální. Všeestranně rozvíjí osobnost dítěte i učitele a i v dnešní hektické době znovu nachází své uplatnění. Právě pro svou elementární, přirozenou a snadnou tvořivost jsou tyto principy srozumitelné všem dětem, neboť odpovídají jejich povaze. Proto se k těmto zásadám můžeme vracet právě při logopedické prevenci, ale i jiných hudebních činnostech, kde se setkáváme s heterogenní skupinou, neboť pokrývá výchovu a vzdělávání v tom nejširším slova smyslu. Činností se mohou aktivně zúčastnit učitel i všechny děti, ačkoliv ty mohou mít mezi sebou velké rozdíly. „Vše, co dítě v tomto období zažije, co jsme probudili a pěstovali, je rozhodující pro celý jeho další život“ (Orff 1969, s. 34).

12 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

12.1 Knihy

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilena. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012, 236 s.; ISBN 978-80-247-3008-0

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2002; ISBN 80-7239-060-0

HOLMANOVÁ, Jitka. *Přehled normálního vývoje dítěte. Vývoj řeči*. In: ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003, 612 s.; ISBN 80-7178-546-6

HOROVÁ, Ladislava. *Ve školce je bezva*. Praha: Portál, 2010, 132 s.; ISBN 978-80-7367-694-0

HURNÍK, Ilja, EBEN, Petr. *Česká Orffova škola I. Začátky*. Praha: Editio Supraphon, 1982, 99 s.; ISBN 02-022-82

JEDLIČKA, Ivan. *Vývoj řeči*. In: ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003, 612 s.; ISBN 80-7178-546-6

KLENKOVÁ, Jiřina, *Logopedie*, Praha: Grada, 2006, 224 s.; ISBN 80-247-1110-9

KMENTOVÁ, Milena. *Hudba jako výrazný prostředek kultivace řeči předškolních dětí*. In: *Teorie a praxe hudební výchovy III*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, 274 s.; ISBN 978-80-7290-724-3

KMENTOVÁ, Milena *Inspiromat pro učitelky MŠ*. (leden) – v části Hudební, taneční a dramatická výchova. Praha: Forum s.r.o., 2014; ISSN 2336-2537

KODEJŠKA, Miloš. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002, 76 s.; ISBN 80-7290-080-3

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich, 1992, 140 s.; ISBN 80-7017-492-7

KURIC, Josef a kol. *Vývojová psychologie*. Praha: SPN, 1963, 164 s.; ISBN 16-902-63

- KURKOVÁ, Libuše. *První kroky*. In: *Perspektivy Orffovy školy v hudební výchově. Sborník studií*. Praha – Bratislava: Editio Supraphon, 1969, 177 s.; ISBN 02-262-69
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit. Chodíme na logopedii*. Praha: Grada, 2011, 224 s.; ISBN 978-80-247-3687-7
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence. Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 1996, 213 s.; ISBN 80-7178-115-0
- ORFF, Carl. *Schulwerk – Pohled do minulosti a do budoucnosti*. In: *Perspektivy Orffovy školy v hudební výchově. Sborník studií*. Praha – Bratislava: Editio Supraphon, 1969, 177 s.; ISBN 02-262-69
- PAVLOVÁ-ZAHÁLKOVÁ, Anna a kol. *Prevence poruch řeči*. Praha: SPN, 1976, 154 s.; ISBN 14-556-76
- POŠ, Vladimír. *Perspektivy Orffovy školy v hudební výchově. Sborník studií*. Praha – Bratislava: Editio Supraphon, 1969, 177 s.; ISBN 02-262-69
- PRŮCHA, Jan, KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika. Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013, 181 s.; ISBN 978-80-262-0495-4
- PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. 4. vyd. Praha: SPN, 1977, 414 s.
- RAIMANNOVÁ, Dobromila. *Česká Orffova škola a její využití v hudební výchově na mateřské škole*. Hradec Králové: Krajský pedagogický ústav v Hradci Králové kabinet předškolní výchovy, 1971, 71 s.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004, 48 s.; ISBN 80-87000-00-5
- SROKA, Bohdan. *Metodika hudební výchovy dětí*. Jihlava: vydáno vlastním nákladem, rok nezjištěn, 31 s.
- ŠKODOVÁ, Eva. *Získaná psychogenní nemluvnost: mutismus*. In: ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003, 612 s.; ISBN 80-7178-546-6
- TICHÁ, Alena. *Hry s dechem a hlasem jako cesta k sebepoznání, komunikaci, hlasovému a duševnímu zdraví*. In: *Teorie a praxe hudební výchovy III*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, 274 s.; ISBN 978-80-7290-724-3

TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat*. Praha: Portál, 2009. 148 s.; ISBN 978-80-7367-562-2

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, 122 s.; ISBN 978-80-7372-213-5

ZEZULA, Jiří, JANOVSÁ, Olga a kol. *Hudební výchova v mateřské škole*. Praha: SPN, 1990, 387 s.; ISBN 80-04-24939-6

12.2 Noviny a časopisy

KAZDOVÁ, Vlastimila. *Děti je třeba provokovat k řeči*. Jihlavské listy XXV/77, 26.9.2014, s. 22

KMENTOVÁ, Milena. *Hudebně pohybové činnosti pro rozvoj řeči předškolních dětí. Metodické listy, samostatná příloha časopisu SOKOL*. Praha: Česká obec sokolská, 2014, roč. 71, č. 6

TĚTHALOVÁ, Marie. *Ohlédnutí za Pavlem Jurkovičem*. Informatorium – časopis pro mateřské školy a školní družiny 3- 2015, s. 6; ISSN 1210-7506

12.3 Internetové odkazy

www.orff.cz [cit. 2014-10-11]

<http://www.sokol.eu/metodicke-listy-457F>

13 PŘÍLOHY


13.1 Předvýzkum

13.1.1 Sporty

TRAR rozcvička – Sporty

TRAR rozcvička - Sporty

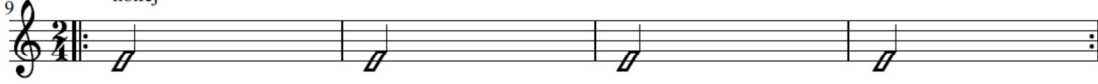
řikadlo



Pojď - me, dě - ti, hned, za - cvi - čit si teď!

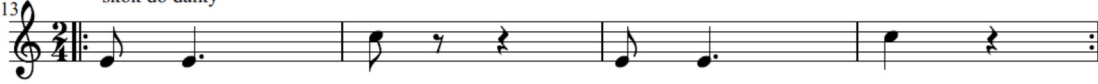
Mezi refrény vkládáme rytmizované zvuky doprovázené vhodným pohybem.

9 hokej



Gól gól gól gól!

13 skok do dálky



E - lá hop, e - lá hop!

17 gymnastika: míč



Ku - tu - lu - lů... Ku - tu - lu - lů...

21 rozcvička



Raz dva, raz dva.

25 fotbal



Ko - pi kop! Ko - pi kop!

29 dostihy koní



Í - ha - ha - há! Í - ha - ha - há!

Rytmicko-melodická hra na ozvěnu – Sporty (čtení podle obrázků)

Pomůcky: soubor 12 obrázků Sporty (viz příloha Sporty – obrázky)

Soubor obsahuje 6 zimních a 6 letních sportů. Pomůcka vede k obohacení slovní zásoby a jazykovému projevu.

Rytmicko-melodická hra na ozvěnu - Sporty (čtení podle obrázků)



Slovní zásoba

To jsou sáně.
To je hokejka.
To jsou brusle.
To jsou lyže.
To jsou boby.
To je snowboard.

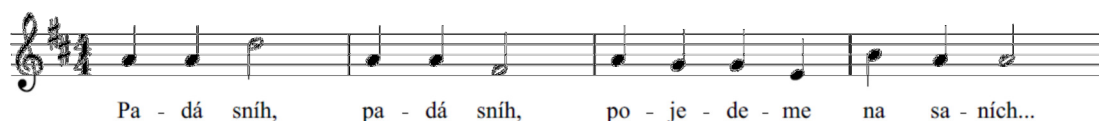
To je míč.
To jsou boty.
To je švihadlo.
To je kolo.
To jsou plavky.
To je luk.

Zmelodizované říkadlo – Sporty (čtení podle obrázků)

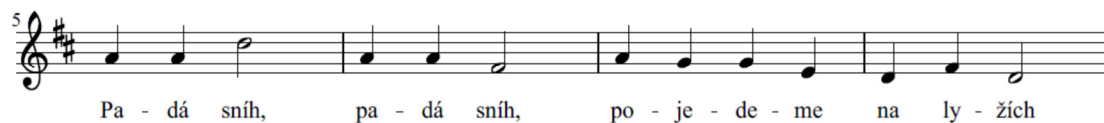
Na známou melodii lidové písně: „A já sám, vždycky sám“, naučíme děti text tohoto říkadla. Potom si připravíme obrázky: sáně, brusle, lyže.

Zpíváme s dětmi naučené zmelodizované říkadlo a při tom ukazujeme dětem na obrázky. Děti reagují svým zpěvem na obrázky podle toho, na který ukážeme. Např: Ukážeme na obrázek saní a společně s dětmi zpíváme.

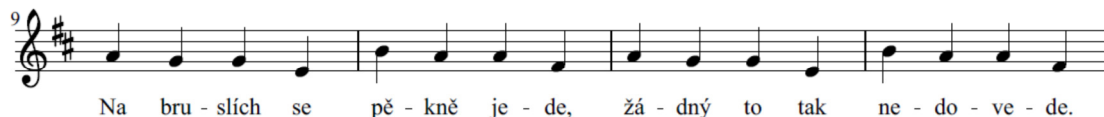
Zmelodizované říkadlo - Sporty (čtení podle obrázků)



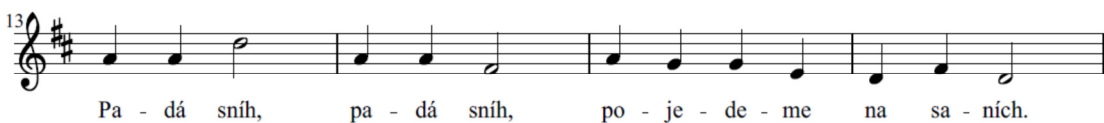
Potom změníme obrázek např. na lyže a děti pokračují. Necháme děti, aby samy zpívaly to, co vidí na obrázku.



Můžeme opět změnit obrázek, např. brusle.



A tak dál můžeme pokračovat, např. ukážeme na sáně.



Spojení podstatného jména a slovesa ve větě – Sporty (čtení podle obrázků)

Dětem názorně předvedeme, jak se čte podle obrázků. Nejprve přečteme všechny obrázky, které máme připravené. Potom dětem obrázky rozdáme a ony samy mohou zkusit číst.

Spojení podstatného jména a slovesa ve větě - Sporty (zimní)



Slovní zásoba

Kdo má sáně, ten může sáňkovat.
Kdo má brusle, ten může bruslit.
Kdo má boby, ten může bobovat.
Kdo má snowboard, ten může snowboardovat.
Kdo má hokejku, ten může hokej hrát.

Tyto činnosti jsem ještě rozšířila o hry s obrázky, které se sportem nesouvisí. Děti vymýšlí samotné činnosti podle obrázků, které dostaly.

Slovní zásoba

Kdo má smeták, ten může zametat.
Kdo má hřeben, ten může česat.
Kdo má nůž, ten může krájet.
Kdo má pilu, ten může řezat.
Kdo má tužku, ten může psát (malovat, kreslit).
Kdo má nůžky, ten může stříhat.
Kdo má žehličku, ten může žehlit.
Kdo má metr, ten může měřit.
Kdo má sekyrku, ten může sekat.
Kdo má knížku, ten může číst.

Děti mohou vymýšlet vlastní varianty. Spojením zmelodizovaného říkadla a spojením podstatného jména a slovesa ve větě můžeme vytvořit činnost rondo.

13.1.2 Zvířata

TRAR rozcvička – Zvířata

Logopedická rozcvička na téma ZVÍŘATA (Kmentová 2014)

Od zví - řát - ka ke zví - řát - ku. Mňá - u, mňá - u, mňá - u, mňá - u.

velký pes

Od zví - řát - ka ke zví - řát - ku. Haf-haf, haf-haf, haf-haf, haf-haf.

kráva

Od... Bú, bú, bú, bú.

slepice

Od... Ko-ko-ko-ko-dák, Ko-ko-ko-ko-dák.

kohout

Od... Ky-ky-ry-ký, ky-ky-ry-ký, ky-ky-ry-ký, ky-ky-ry-ký.

had

Od... Sss, sss, sss, sss.

ptáček

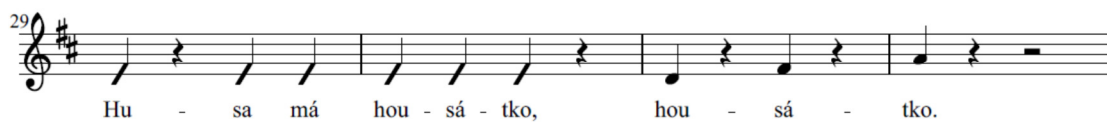
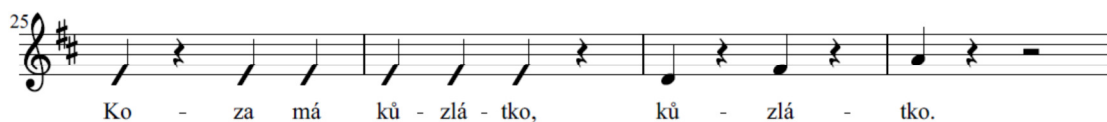
Od... Pí - pí - píp, pí - pí - píp, pí - pí - píp, pí - pí - píp.

kukačka

Od... Ku - ku, ku - ku, ku - ku, ku - ku.

medvěd

Od... Brummm, brummm, brummm, brummm.

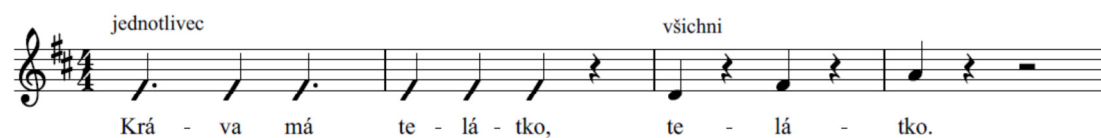


Děti doprovází „hrou na tělo“: vytleskávají, nebo podupují. Můžeme vybrat některé děti (předškoláky), aby si zahrály na paní učitelku a samy dětem předříkaly názvy zvířat a mláďat. V dalším opakování činnosti můžeme všem dětem rozdat obrázky a děti si mohou vyzkoušet činnost v kruhu jeden po druhém.

Hra „Co je správně, co je chyba?“

Vycházíme z předchozí rytmicko-melodické hry na ozvěnu. Principem hry je rytmicko - melodická ozvěna ukončená po několika taktech záměrnou „chybou“. Děti mají na chybu reagovat tím, že neopakují nářev, ale zavolají: „Chyba!“

Co je správně, co je chyba? - Zvířata



13.1.3 Fotografie

Soubor 20 obrázků Zvířata





13.2 Barvy

13.2.1 Noty a slovní zásoba

TRAR rozcvička - Barvy

The musical score is written on a single staff in treble clef with a key signature of one sharp (F#). It consists of eight measures, each containing a series of eighth notes. The lyrics are written below the staff, aligned with the notes. The score is divided into sections by measure numbers 5, 9, 13, 17, 21, 25, and 29. The lyrics are: Hou - py hou, hou - py hou, vy - hou - pu ze - le - nou. Kva kva kva kuňk kva kva kva kuňk Hou - py hou, hou - py hou, vy - hou - pu rů - žo - vou. Hmmm ááá hmm ááá Hou - py hou, hou - py hou, vy - hou - pu čer - ve - nou. ssst ááá ssst ááá Hou - py hou, hou - py hou, vy - hou - pe - me mod - rou. voda - vlnky Žbluň - ky žbluňk Žbluň - ky žbluňk

Hou - py hou, hou - py hou, vy - hou - pu ze - le - nou.

5 žába
Kva kva kva kuňk kva kva kva kuňk

9 Hou - py hou, hou - py hou, vy - hou - pu rů - žo - vou.

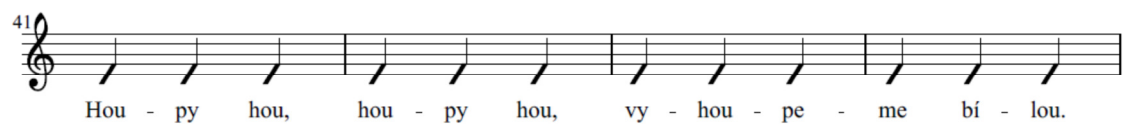
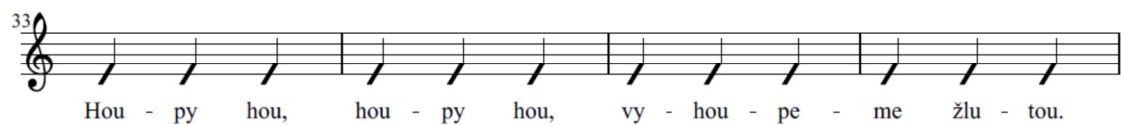
13 voní
Hmmm ááá hmm ááá

17 Hou - py hou, hou - py hou, vy - hou - pu čer - ve - nou.

21 pálí
ssst ááá ssst ááá

25 Hou - py hou, hou - py hou, vy - hou - pe - me mod - rou.

29 voda - vlnky
Žbluň - ky žbluňk Žbluň - ky žbluňk



Spojení podstatného a přídavného jména - Barvy

Čer - ve - ná ja - ho - da, čer - ve - né raj - če, čer - ve - ný šá - tek

7 Ze - le - ná trá - va, ze - le - né stro - my, ze - le - ná pa - pri - ka

13 Žlu - té slu - níč - ko, Žlu - tý ci - trón, žlu - tá pam - pe - liš - ka

19 Mo - drá o - blo - ha, mo - drá vo - da, mo - drý zvo - ne - ček

25 Rů - žo - vá zmrz - li - na, rů - žo - vé tvá - ře, rů - žo - vá rů - žič - ka

31 Hně - dá hlí - na, hně - dá čo - ko - lá - da, hně - dé ka - ka - o

37 Bí - lý sníh, bí - lé kos - ti, bí - lá kop - re - ti - na

43 Čer - né u - hlí, čer - ná tma, čer - ná ko - fo - la,

49 O - ran - žo - vá mr - kev, o - ran - žo - vá dý - ně, o - ran - žo - vá ve - ver - ka

Slovní zásoba

červená: jahoda, rajče, malina, krev, pusinka, kečup, jablko, srdíčko, střecha, tulipán, Karkulka, brusinka, šáteček...

zelená: tráva, stromy, paprika, hrášek, žába, ryba, okurka...

žlutá: hvězdička, citron, banán, sluníčko, pampeliška, meruňka, petrklíč...

oranžová: Fanta, pomeranč, broskev, mrkev, dýně, veverka, liška...

modrá: obloha, voda, mraky, rifle, šmoula, moře, oči, chrpa, zvoneček, pomněnka, švestky...

růžová: zmrzlina, růžička, tváře, šunka, prasátko...

hnědá: hlína, čokoláda, oči, bahno, pejsek, medvídek, kakao, perník, dřevo...

bílá: kočička, sníh, zuby, kosti, mléko, vata, pěna, nevěsta, obvaz, sedmikráska, sněženka, kopretina, záclona, mráček, papír, šlehačka, perlička, bříza...

černá: uhlí, čertík, kofola, mák, tma, noc, vrána, kos, vlasy, silnice...

Rondo - Barvy



13.2.2 Tabulky

Tab. č. 1 TRAR rozsvička – Barvy – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí při pěti lekcích

TRAR rozsvička - Barvy	lekce 1	lekce 2	lekce 3	lekce 4	lekce 5	rozdiel v hodnotící škále mezi 1. a 5. lekcí
nejmladší	0,33	1,43	2,00	2,83	2,67	2,33
mladší	3,00	3,67	3,50	3,67	3,75	0,75
starší	3,00	3,57	3,50	3,60	4,00	1,00
průměr dívky	3,00	3,09	3,27	3,56	3,75	0,75
průměr chlapci	1,00	2,00	2,17	2,80	2,80	1,80
starší dívky	3,67	4,00	4,00	4,00	4,00	0,33
starší chlapci	2,00	3,00	3,00	3,33	4,00	2,00
mladší dívky	3,00	4,00	3,67	4,00	4,00	1,00
mladší chlapci	0,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
nejmladší dívky	1,00	2,00	2,60	3,20	3,25	2,25
nejmladší chlapci	0,00	0,00	0,50	1,00	1,50	1,50

Tab. č. 2 Spojení podstatného a přídavného jména - Barvy – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí při pěti lekcích

Spojení podstatného jména a přídavného jména - Barvy	lekce 1	lekce 2	lekce 3	lekce 4	lekce 5	rozdiel v hodnotící škále mezi 1. a 5. lekcí
nejmladší	0,67	1,57	1,50	2,40	2,50	1,83
mladší	4,00	3,25	3,50	4,00	4,00	0,00
starší	3,20	3,50	3,86	3,67	4,00	0,80
průměr dívky	3,17	2,82	3,25	3,33	3,25	0,08
průměr chlapci	1,75	2,33	2,20	3,00	3,25	1,50
starší dívky	3,33	3,67	4,00	4,00	4,00	0,67
starší chlapci	3,00	3,33	3,50	3,33	4,00	1,00
mladší dívky	4,00	3,67	4,00	4,00	4,00	0,00
mladší chlapci	0,00	2,00	2,00	0,00	0,00	0,00
nejmladší dívky	1,00	1,80	1,75	2,50	2,80	1,80
nejmladší chlapci	0,50	1,00	1,00	2,00	1,00	0,50

Tab. č. 3 Rondo Barvy – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí při pěti lekcích

Rondo Barvy	lekce 1	lekce 2	lekce 3	lekce 4	lekce 5	rozdiel v hodnotící škále mezi 1. a 5. lekcí
nejmladší	0,86	1,83	1,33	1,80	2,17	1,31
mladší	3,00	3,33	3,25	4,00	4,00	1,00
starší	2,86	3,00	3,14	3,17	3,80	0,94
průměr dívky	2,46	2,78	3,00	3,00	3,00	0,55
průměr chlapci	1,33	2,20	1,40	2,25	3,00	1,67
starší dívky	3,50	3,50	3,60	3,67	4,00	0,50
starší chlapci	2,00	2,67	2,00	2,67	3,67	1,67
mladší dívky	3,50	4,00	3,33	4,00	4,00	0,50
mladší chlapci	2,00	2,00	3,00	0,00	0,00	-2,00
nejmladší dívky	1,20	2,00	2,00	2,00	2,40	1,20
nejmladší chlapci	0,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00

13.3 Malý / velký

13.3.1 Noty a slovní zásoba

TRAR rozcvička - Malý / velký

malý míček
Kdo je ma - lý, ten je či - lý. Hop hop hop hop.

5 velký míč
Vel - ký má zas hod - ně sí - ly. Bác! Bác!

9 malý pejsek
Kdo je ma - lý, ten je či - lý. Ha - fi haf! Ha - fi haf!

13 velký pes
Vel - ký má zas hod - ně sí - ly. Vrrr haf! Vrrr haf!

17 malý deštík
Kdo je... Kap kap kap kap

21 velký déšť
Vel - ký... Šššš šššš šššš šššš.

25 malé kuře
Pi pi pi pi, pi pi pi pi.

29 velká slepice
Ko - ko - ko - ko - dák! Ko - ko - ko - ko - dák!

33 malé kotě

Kdo je... Mia - u, mia - u, mia - u, mia - u.

37 velká kočka

Vel - ký... Mňau Mňau

41 malý větrík (foukáme na hřbet ruky)

Kdo je... Fff... fff...

45 velký vítr

Vel - ký... Fííí - í! Fííí - í!

Větší - menší - nejmenší

Nůž, no-žík, no - ží - ček. Dům, do-mek, do - me - ček. Sud, sou-dek, sou - de - ček.

4 Koš, ko-šík, ko - ší - ček. Šroub, šrou-bek, šrou - be - ček. List, lís-tek, lís - te - ček.

Slovní zásoba

nůž – nožík – nožíček,
 dům – domek – domeček,
 sud – soudek – soudeček,
 koš – košík – košíček,
 šroub – šroubek – šroubeček,
 list – lístek – lísteček,
 čert – čertík – čertíček,
 hřib – hříbek – hříbeček,
 hůl – hůlka – hůlečka,
 džbán – džbánek – džbáneček,
 loď – loďka – lodička,
 dar – dárek – dáreček,

strom – stromek – stromeček,
 stůl – stolek – stoleček,
 květ – kvítek – kvíteček,
 myš – myška – myšička,
 dort – dortík – dortíček,
 zub – zoubek – zoubekček.

Malý / velký



Ma - lý no - žík, vel - ký nůž. Ma - lý sou - dek, vel - ký sud.

5
 Ma - lý do - mek, vel - ký dům. Ma - lá myš - ka, vel - ká myš.

Slovní zásoba

malý lístek – velký list,
 malý soudek – velký sud,
 malý stromek – velký strom,
 malý kvítek – velký květ,
 malý míček – velký míč,
 malá hůlka – velká hůl,
 malý šroubek – velký šroub,
 malý dortík – velký dort,
 malý zoubek – velký zub,
 malý džbánek – velký džbán,
 malý stolek – velký stůl,
 malý dárek – velký dar,
 malý čertík – velký čert,
 malá myška – velká myš,
 malý nožík – velký nůž,
 malý košík – velký koš,
 malý hříbek – velký hřib,
 malá loďka – velká loď,
 malý domek – velký dům.

Rondo - Malý / velký

řikadlo: všichni

Kdo je ma - lý, ten je či - lý. Vel - ký má zas hod - ně sí - ly.

5
nápověda: učitel

E - len - ka nám bu - de - číst.

7
ozvěna: jednotlivci

Ma - lý stro - mek, vel - ký strom. Ma - lý do - mek, vel - ký dům...

11
nápověda: učitel

A ted' bu - de pís - nič - ka.

13
řikadlo: všichni

Kdo je ma - lý, ten je či - lý...

13.3.2 Tabulky

Tab. č. 4 TRAR rozcvička – Malý / velký – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí při pěti lekcích

TRAR rozcvička - Malý / velký	lekcce 1	lekcce 2	lekcce 3	lekcce 4	lekcce 5	rozdlí v hodnotící škále mezi 1. a 5. lekcí
nejmladší	1,00	1,83	1,71	2,43	2,50	1,50
mladší	1,80	1,75	3,00	3,50	3,40	1,60
starší	2,57	3,14	3,71	3,83	4,00	1,43
průměr dívky	2,17	2,73	3,25	3,55	3,67	1,50
průměr chlapci	1,14	1,67	2,00	2,50	2,63	1,48
starší dívky	2,75	3,25	4,00	4,00	4,00	1,25
starší chlapci	2,33	3,00	3,33	3,67	4,00	1,67
mladší dívky	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	1,00
mladší chlapci	0,00	0,50	1,50	2,00	2,50	2,50
nejmladší dívky	1,20	2,20	2,20	3,00	3,20	2,00
nejmladší chlapci	0,50	0,00	0,50	1,00	1,33	0,83

Tab. č. 5 Větší – menší - nejmenší – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí při pěti lekcích

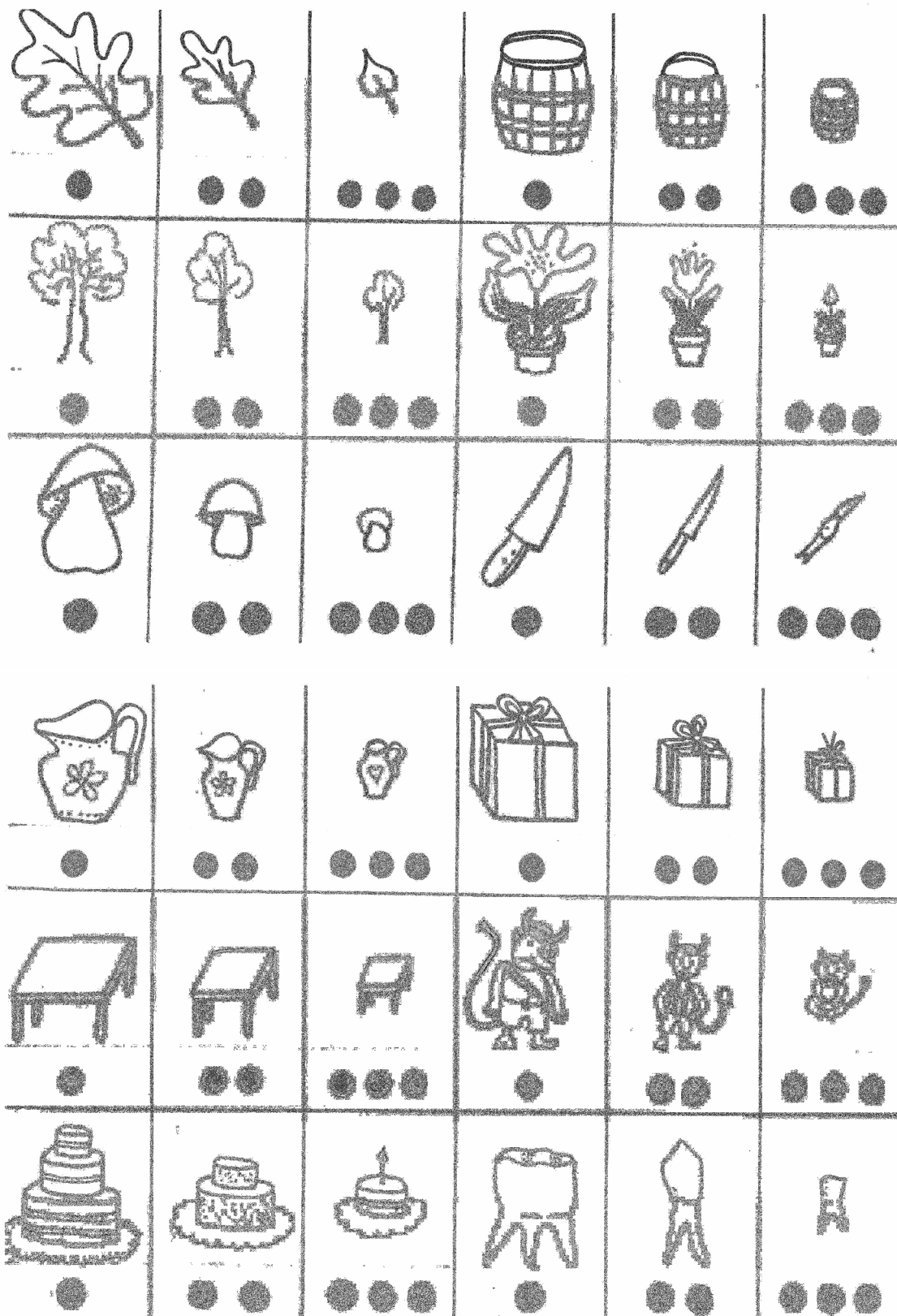
Větší - menší - nejmenší	lekcce 1	lekcce 2	lekcce 3	lekcce 4	lekcce 5	rozdlí v hodnotící škále mezi 1. a 5. lekcí
nejmladší	0,71	1,83	1,86	2,00	2,13	1,41
mladší	1,60	2,00	3,00	3,50	3,20	1,60
starší	2,00	2,86	3,57	3,67	4,00	2,00
průměr dívky	1,75	2,64	3,17	3,27	3,50	1,75
průměr chlapci	0,86	1,67	2,14	2,33	2,38	1,52
starší dívky	2,00	2,50	3,50	3,67	4,00	2,00
starší chlapci	2,00	3,33	3,67	3,67	4,00	2,00
mladší dívky	2,67	4,00	4,00	4,00	4,00	1,33
mladší chlapci	0,00	0,00	1,50	2,00	2,00	2,00
nejmladší dívky	1,00	2,20	2,40	2,60	2,80	1,80
nejmladší chlapci	0,00	0,00	0,50	0,50	1,00	1,00

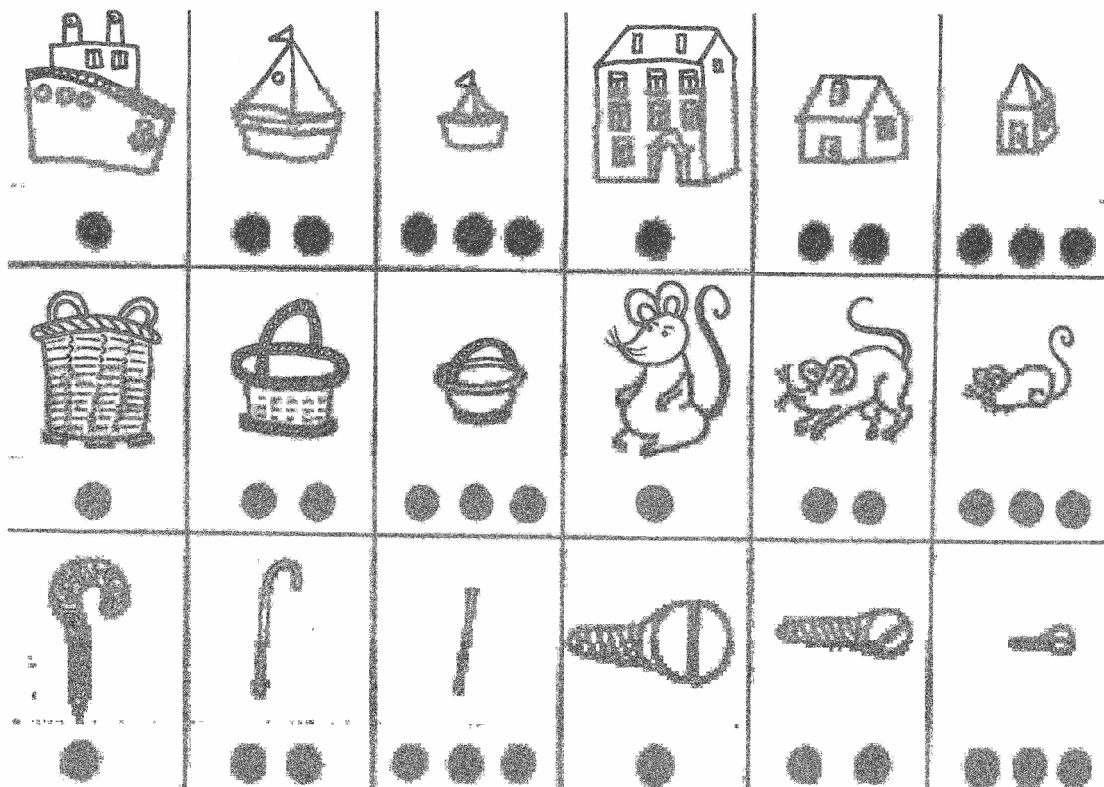
Tab. č. 6 Rondo – Malý / velký – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí při pěti lekcích


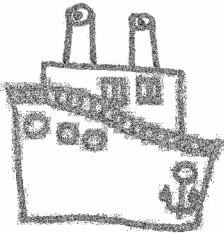

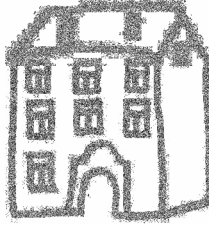

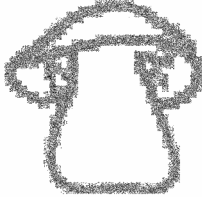

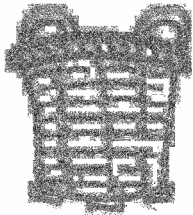




Rondo - Malý / velký	lekcce 1	lekcce 2	lekcce 3	lekcce 4	lekcce 5	rozdlí v hodnotící škále mezi 1. a 5. lekcí
nejmladší	1,22	1,56	2,00	2,25	2,50	1,28
mladší	1,80	2,50	2,80	3,00	3,20	1,40
starší	2,00	2,71	3,14	3,80	3,71	1,71
průměr dívky	1,92	2,55	3,18	3,27	3,50	1,58
průměr chlapci	1,13	1,67	1,89	2,29	2,50	1,38
starší dívky	2,00	3,00	3,67	4,00	4,00	2,00
starší chlapci	2,00	2,50	2,75	3,67	3,50	1,50
mladší dívky	2,33	3,50	3,67	4,00	4,00	1,67
mladší chlapci	1,00	1,50	1,50	1,50	2,00	1,00
nejmladší dívky	1,67	2,00	2,60	2,67	3,00	1,33
nejmladší chlapci	0,33	0,67	1,00	1,00	1,00	0,67


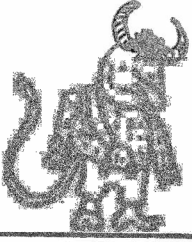

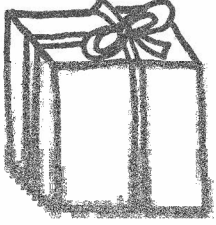

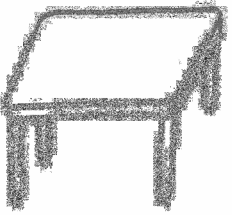

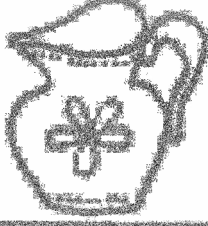

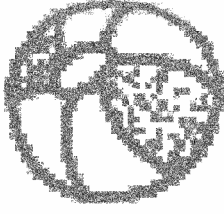

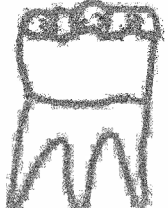
13.3.3 Obrázky


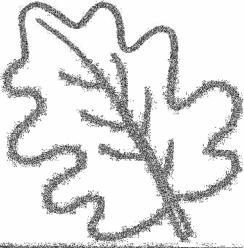

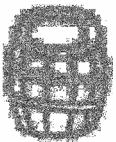
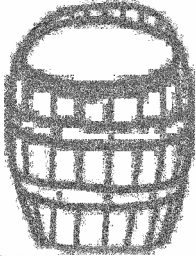
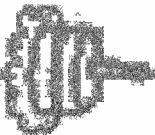

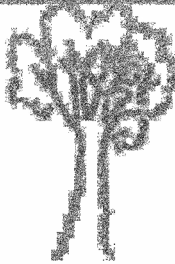
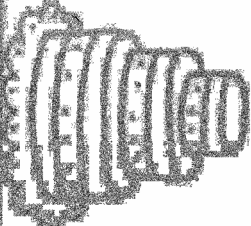

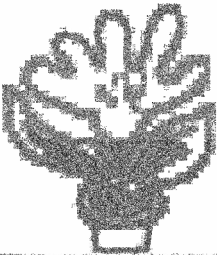



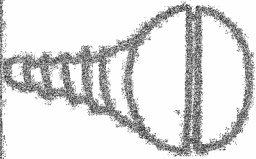
Sada obrázků: Větší – menší – nejmenší





L		
D		
H		
K		
N		
M		

C		
D		
S		
D		
M		
Z		


L			
S			
S			
K			
H			
S			

13.4 Sporty

13.4.1 Noty a slovní zásoba

TRAR rozcvička - Sporty

řikadlo



Pojď - me, dě - ti, hned, za - cvi - čit si teď!

Mezi refrény vkládáme rytmizované zvuky doprovázené vhodným pohybem.

tenis




Ping pong ping pong.

5 plavání: nádech - výdech



Ááá fff ááá fff ááá fff ááá fff.

9 hokej



Gól gól gól gól!

13 skok do dálky



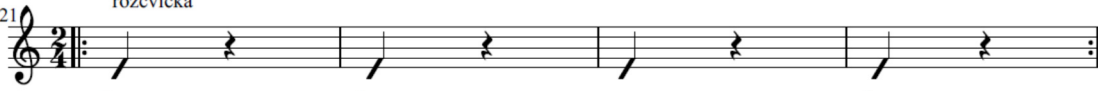
E - lá hop, e - lá hop!

17 gymnastika: míč



Ku - tu - lu - lů... Ku - tu - lu - lů...

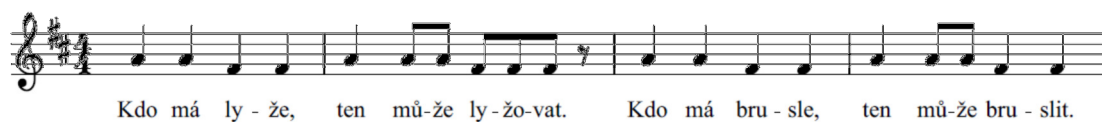
21 rozcvička



Raz dva, raz dva.



Spojení podstatného jména a slovesa ve větě - Sporty (zimní)



Slovní zásoba

Kdo má sáně, ten může sáňkovat.

Kdo má brusle, ten může bruslit.

Kdo má boby, ten může bobovat.

Kdo má snowboard, ten může snowboardovat.

Kdo má hokejku, ten může hokej hrát.

Spojení podstatného jména a slovesa ve větě - Sporty (letní)



Slovní zásoba

Kdo má plavky, ten může plavat.
Kdo má švihadlo, ten může skákat.
Kdo má boty, ten může běhat.
Kdo má luk, ten může střílet.
Kdo má kolo, ten může jezdit.
Kdo má míč, ten může házet.

Zmelodizované říkadlo - Sporty (zimní)

Pa - dá sníh, pa - dá sníh, po - je - de - me na sa - ních.

5 Pa - dá sníh, pa - dá sníh, po - je - de - me na sa - ních.

9 Na sa - ních se pě - kně je - de, žá - dný to tak ne - do - ve - de.

13 Pa - dá sníh, pa - dá sníh, po - je - de - me na sa - ních.

Zmelodizované říkadlo - Sporty (letní)

Lé - to je, lé - to je, kaž - dý ta - dy spor - tu - je.

5 Lé - to je, lé - to je, kaž - dý ta - dy spor - tu - je.

9 Na ko - le se pě - kně je - de, žá - dný to tak ne - do - ve - de.

13 Lé - to je, lé - to je, kaž - dý ta - dy spor - tu - je.

Rondo - Sporty

Pa - dá sníh, pa - dá sníh, po - je - de - me na sa - ních.

5 Pa - dá sníh, pa - dá sníh, po - je - de - me na sa - ních.

9 Na sa - ních se pě - kně je - de, žá - dný to tak ne - do - ve - de.

13 Pa - dá sníh, pa - dá sníh, po - je - de - me na sa - ních.
nápověda: učitel

5 E - len - ka nám bu - de - číst.

5 Kdo má ly - že, ten mů-že ly - žo - vat. Kdo má bru - sle, ten mů-že bru - slit.

11 A ted' bu - de pís - nič - ka.
nápověda: učitel

13 Pa - dá sníh, pa - dá sníh, po - je - de - me na sa - ních....

13.4.2 Tabulky

Tab. č. 7 TRAR rozcvička – Sporty – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí při pěti lekcích

TRAR rozcvička - Sporty	lekce 1	lekce 2	lekce 3	lekce 4	lekce 5	rozdíly v hodnotící škále mezi 1. a 5. lekcí
nejmladší	2,00	2,25	2,25	2,56	3,33	1,33
mladší	2,40	3,00	3,40	3,25	3,80	1,40
starší	3,25	3,43	3,60	3,83	4,00	0,75
průměr dívky	2,62	3,09	3,20	3,30	3,73	1,11
průměr chlapci	2,44	2,56	2,63	2,89	3,56	1,11
starší dívky	3,25	3,67	4,00	4,00	4,00	0,75
starší chlapci	3,25	3,25	3,33	3,75	4,00	0,75
mladší dívky	2,67	3,67	4,00	4,00	4,00	1,33
mladší chlapci	2,00	2,00	2,50	2,50	3,50	1,50
nejmladší dívky	2,17	2,40	2,40	2,83	3,50	1,33
nejmladší chlapci	1,67	2,00	2,00	2,00	3,00	1,33

Tab. č. 8 Spojení podstatného jména a slovesa ve větě – Sporty – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí při pěti lekcích

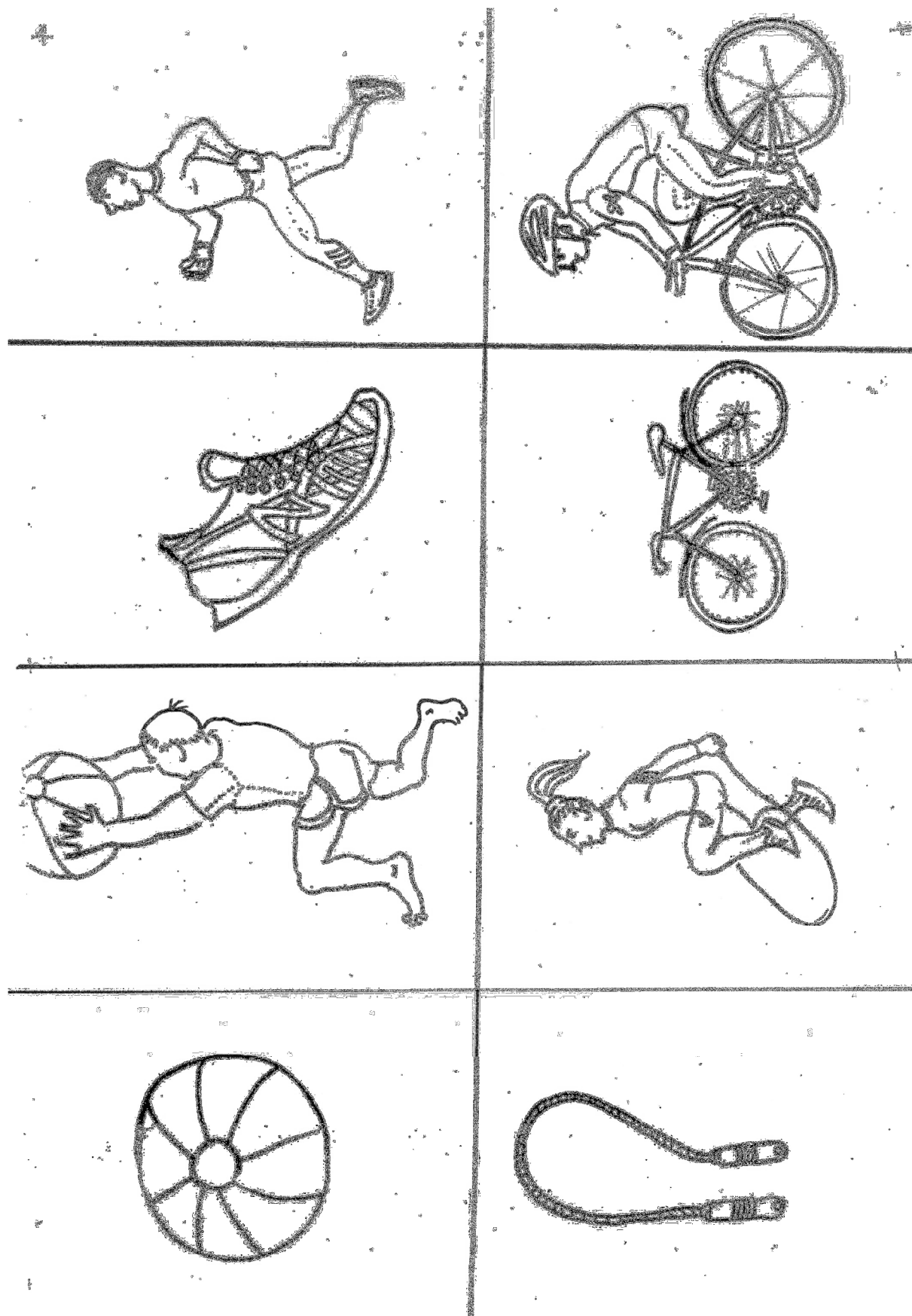
Spojení podstatného jména a slovesa ve větě - Sporty	lekce 1	lekce 2	lekce 3	lekce 4	lekce 5	rozdíly v hodnotící škále mezi 1. a 5. lekcí
nejmladší	1,00	1,11	1,38	2,00	2,25	1,25
mladší	2,20	2,80	3,00	3,40	3,40	1,20
starší	2,75	3,25	3,43	3,80	4,00	1,25
průměr dívky	2,31	2,62	2,91	3,20	3,36	1,06
průměr chlapci	1,33	1,78	2,00	2,57	2,75	1,42
starší dívky	3,25	3,75	4,00	4,00	4,00	0,75
starší chlapci	2,25	2,75	3,00	3,67	4,00	1,75
mladší dívky	3,00	3,67	4,00	4,00	4,00	1,00
mladší chlapci	1,00	1,50	1,50	2,50	2,50	1,50
nejmladší dívky	1,33	1,33	1,60	2,40	2,60	1,27
nejmladší chlapci	0,33	0,67	1,00	1,00	1,67	1,33

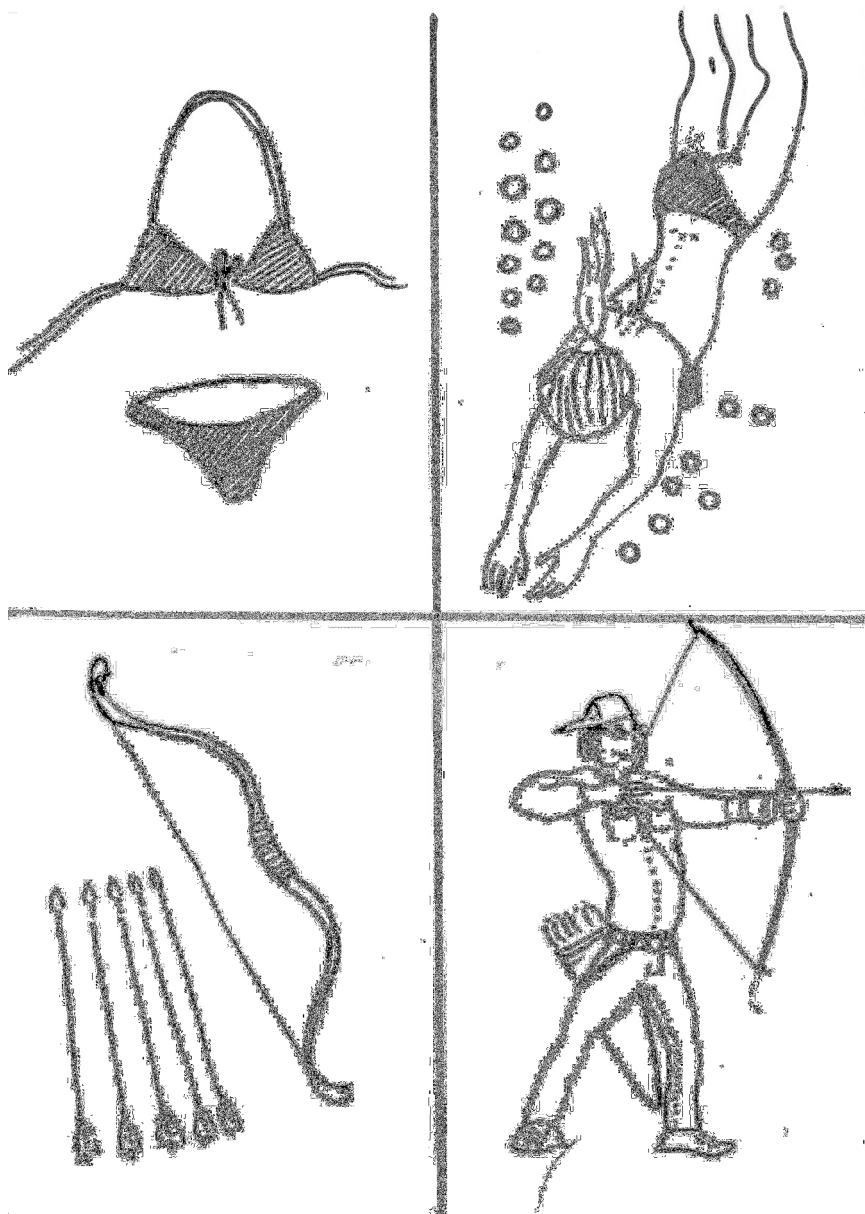
Tab. č. 9 Rondo – Sporty – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí při pěti lekcích

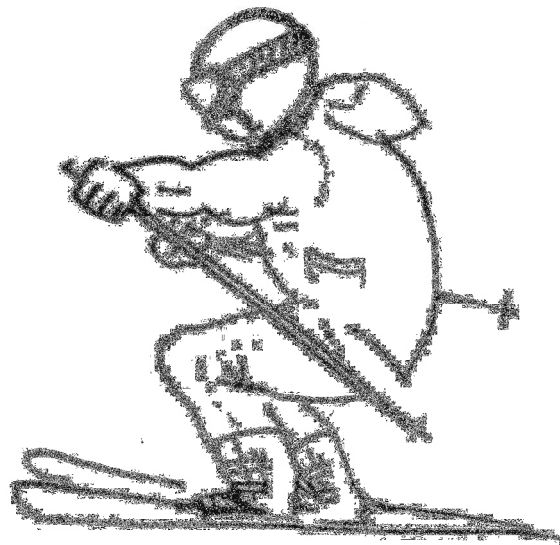
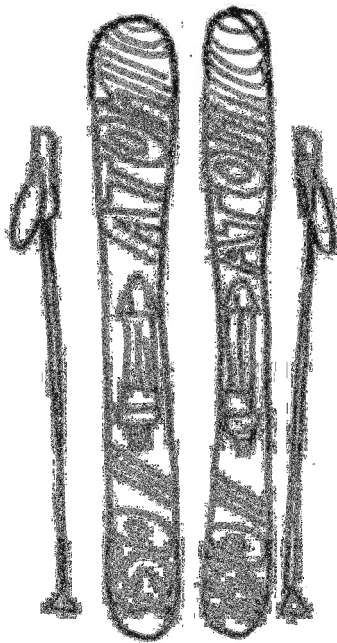
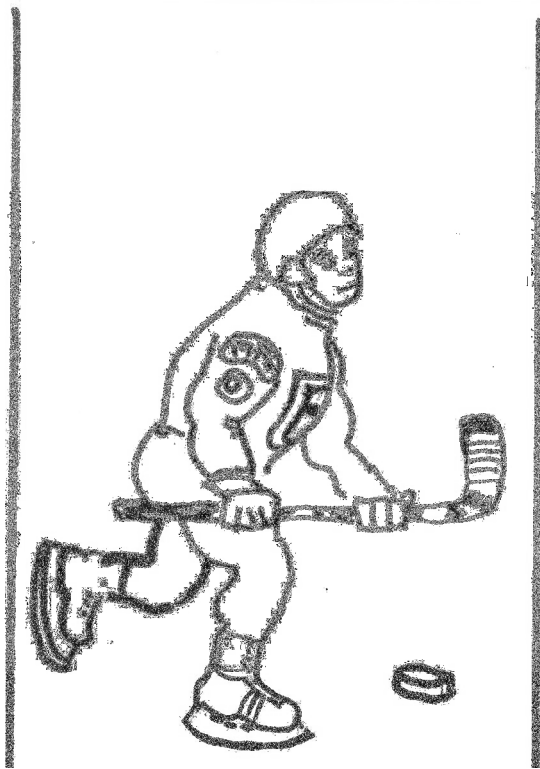
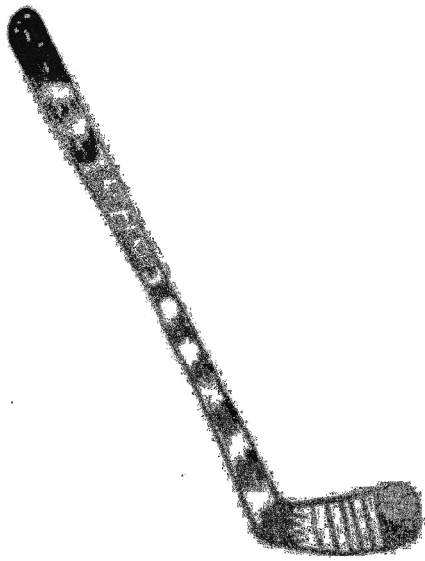
Rondo - Sporty	lekce 1	lekce 2	lekce 3	lekce 4	lekce 5	rozdíly v hodnotící škále mezi 1. a 5. lekcí
nejmladší	0,56	1,00	1,38	1,86	2,13	1,57
mladší	1,60	2,20	3,00	3,20	3,40	1,80
starší	1,63	2,38	3,00	3,43	3,57	1,95
průměr dívky	1,46	2,15	2,75	3,09	3,36	1,90
průměr chlapci	0,78	1,22	1,89	2,38	2,44	1,67
starší dívky	2,00	2,75	3,50	4,00	4,00	2,00
starší chlapci	1,25	2,00	2,50	3,00	3,25	2,00
mladší dívky	2,00	3,00	3,67	4,00	4,00	2,00
mladší chlapci	1,00	1,00	2,00	2,00	2,50	1,50
nejmladší dívky	0,83	1,33	1,60	2,00	2,60	1,77
nejmladší chlapci	0,00	0,33	1,00	1,50	1,33	1,33

13.4.3 Obrázky

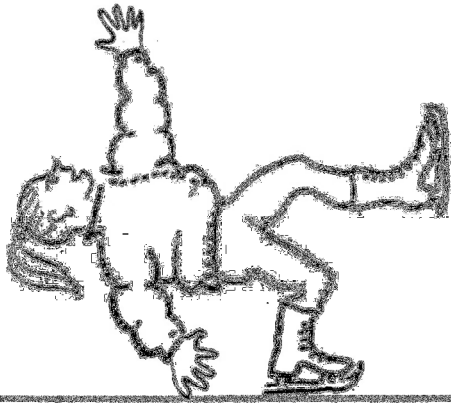
Sada obrázků: Sporty



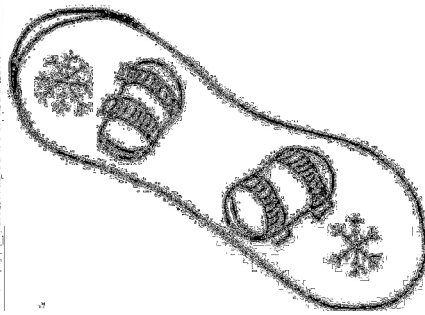
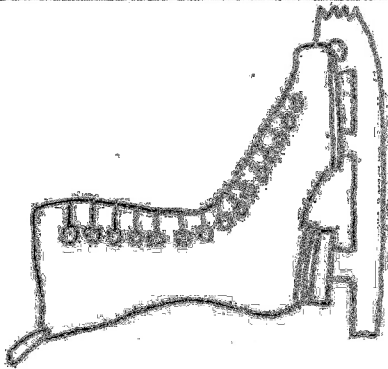
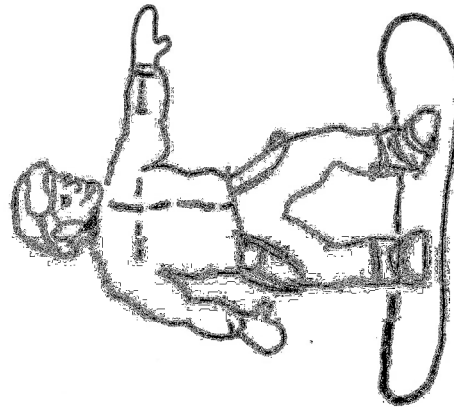




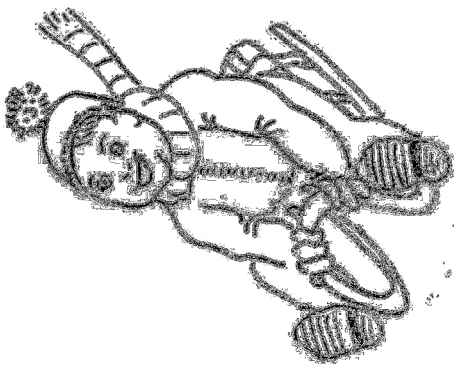
+



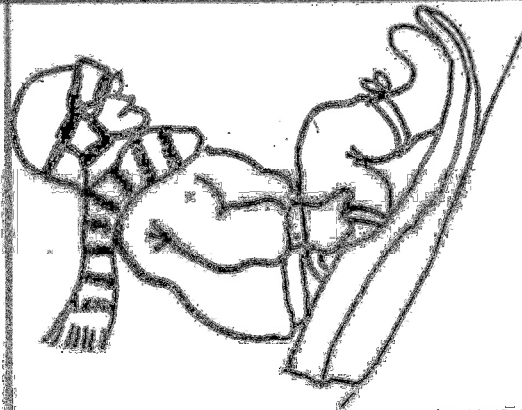
1



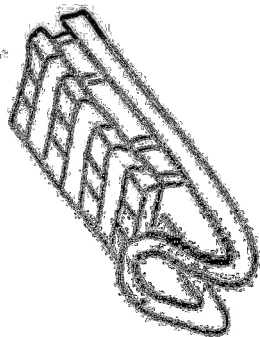
+



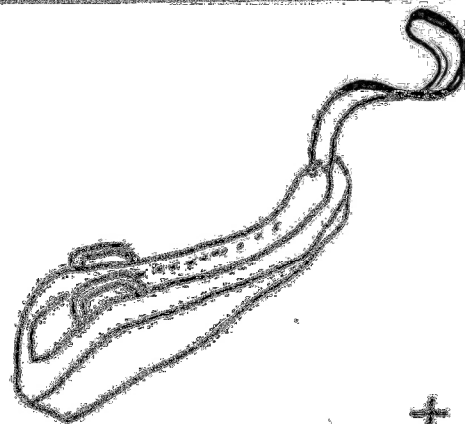
+



+



+



13.5 Celkové vyhodnocení všech činností

Tab. č. 10 Celkové vyhodnocení všech činností – průměrný bodový zisk podle hodnotící škály v jednotlivých skupinách dětí při pěti lekcích

Celkové vyhodnocení všech činností	lekce 1	lekce 2	lekce 3	lekce 4	lekce 5	rozdíl v hodnotící škále mezi 1. a 5. lekcí
nejmladší	0,93	1,60	1,71	2,24	2,46	1,54
mladší	2,38	2,72	3,16	3,50	3,57	1,19
starší	2,58	3,09	3,44	3,64	3,90	1,31
průměr dívky	2,32	2,72	3,11	3,29	3,46	1,14
průměr chlapci	1,31	1,90	2,03	2,56	2,81	1,50
starší dívky	2,86	3,34	3,81	3,93	4,00	1,14
starší chlapci	2,23	2,87	3,01	3,42	3,82	1,59
mladší dívky	2,91	3,61	3,81	4,00	4,00	1,09
mladší chlapci	0,78	1,50	2,06	1,72	2,00	1,22
nejmladší dívky	1,27	1,92	2,13	2,58	2,91	1,64
nejmladší chlapci	0,37	0,63	0,83	1,22	1,43	1,06